

МИНОБРНАУКИ РОССИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
**«САРАТОВСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ Н.Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО»
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ**

Кафедра коррекционной педагогики

**СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ
ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ**

АВТОРЕФЕРАТ
ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЫ
МАГИСТЕРСКОЙ РАБОТЫ

студента 2 курса 291 группы
направления 44.04.03 «Специальное (дефектологическое) образование»
профиль «Дефектология»
факультета психолого-педагогического и специального образования
Першковой Ксении Викторовны

Научный руководитель:
Канд. психол. наук

подпись, дата

М.Д. Коновалова

Заведующий кафедрой
коррекционной педагогики
доктор соц. наук, профессор

подпись, дата

Ю.В. Селиванова

Саратов 2026

Введение

На сегодняшний день наблюдается рост количества детей, сталкивающихся с трудностями в психическом и физическом благополучии. Статистические данные показывают, что только малая доля младенцев (примерно 20%) может считаться полностью здоровой, в то время как большая часть подвержена риску или имеет некоторые ментальные особенности. Информация от Росстата свидетельствует о росте количества детей с задержкой в психическом развитии (далее – ЗПР).

Задержка психического развития рассматривается как один из вариантов дизонтогенеза, включающий в себя случаи замедленного развития психики и устойчивые проявления незрелости в эмоционально-волевой области, а также интеллектуальной недостаточности.

Вопрос о школьной зрелости приобретает все большую важность, в особенности для детей с нарушениями развития, нуждающихся в обследовании для определения их соответствия образовательным требованиям. Данная актуальность вызвана трансформациями в образовательных подходах и возросшими ожиданиями от учеников. Вопросы психолого-педагогической готовности детей с задержкой психического развития к школьному обучению активно исследовались такими учеными, как Бабкина Н.В., Божович Л.И., Витцлак Г., Давыдов В.В., Запорожец А.В., Кравцова Е.Е. и Кравцов Г.Г. и другие. Исследователи подчеркивают, что готовность к обучению в школе – сложное структурное образование, которое включает в себя следующие компоненты: мотивационный, интеллектуальный, эмоционально-волевой и коммуникативный. Данные компоненты у дошкольников с задержкой психического развития имеют специфические особенности и нуждаются в целенаправленном формировании.

Подготовка к школе – многоаспектная задача, затрагивающая все стороны жизни ребенка. Согласно исследованиям Ульенковой У.В., дети 6-9 лет с задержкой психического развития демонстрируют недостаточный

уровень знаний и испытывают проблемы с мотивацией, регуляцией поведения и развитием речи. На сегодняшний день, в дошкольных образовательных учреждениях система подготовки дошкольников с задержкой психического развития к школе представляет собой коррекционно-развивающие занятия, ориентированные в основном на развитие познавательной деятельности, тогда как формированию учебной мотивации, произвольного поведения, навыков общения отводится недостаточное количество времени. Вследствие этого, у первоклассников с задержкой психического развития наблюдаются трудности с адаптацией к школьному обучению и освоением школьной программы.

Цель работы: оценить результативность коррекционно-развивающей работы, проводимой учителем-дефектологом и педагогом-психологом с целью подготовки детей дошкольного возраста с задержкой психического развития к началу школьного обучения.

Задачи:

1. Изучить психолого-педагогические аспекты развития детей дошкольного возраста с задержкой психического развития и структуры организации учебного процесса при подготовке их к школьному обучению;
2. Сформулировать задачи развития для старших дошкольников с задержкой психического развития с опорой на адаптированную учебную программу;
3. Выявить исходный уровень психолого-педагогической готовности к школьному обучению у детей с задержкой психического развития;
4. Разработать и реализовать комплексные коррекционно-развивающие программы (учителя-дефектолога и педагога-психолога) для повышения готовности к обучению в школе;
5. Выявить эффективность разработанных программ посредством сравнительного анализа результатов экспериментальной и контрольной групп, а также проследить динамику адаптации и образовательных результатов детей с задержкой психического развития в первом классе.

Гипотеза: успешная подготовка и адаптация к школьному обучению дошкольников с задержкой психического развития возможна при соблюдении следующих условий: своевременной диагностики, разработки комплексной коррекционно-развивающей программы, основанной на интеграции усилий специалистов коррекционного блока, а также активного включения родителей в коррекционный процесс. Реализация данных условий обеспечивает формирование полноценной психолого-педагогической готовности к школе, что проявляется в более легкой адаптации и лучших образовательных результатах первоклассников с задержкой психического развития.

Объект исследования: процесс подготовки дошкольников с задержкой психического развития к обучению в школе.

Предмет исследования: система коррекционно-развивающей работы, направленная на подготовку дошкольников с задержкой психического развития к обучению в школе.

Методы:

Теоретические: анализ литературы.

Эмпирические: наблюдение, анкетирование, тестирование.

Методики: методика психолого-педагогической оценки готовности к началу школьного обучения (Семаго Н.Я., Семаго М.М.); методика «Беседа о школе» (модифицированный вариант Нежновой Т.А.); проективная методика «Цветовой тест» (Агафонова И.Н.); методика «Заучивание 10 слов» Лурия А.Р.; методика исследования словесно-логического мышления по Йирасеку; «Последовательность событий» Берштейна А.А.; «Четвертый лишний» Агаевой Е.Л.

Методы обработки данных: U-критерий Манна-Уитни, T-критерий Вилкоксона.

Методологическая база исследования:

- теоретические разработки, посвященные специфике развития детей с задержкой психического развития, представленные в трудах Бабкиной Н.В.,

Давыдова В.В., а также Кравцова Г.Г. и Кравцовой Е.Е., Слепович Е.С., Тригер Р.Д., Лебединской К.С., Ульяновской У.В. и Сухаревой Г.Е.;

- концепции, освещающие особенности подготовки к школьному обучению дошкольников, имеющих задержку психического развития, как это рассмотрели в своих научных работах Лебедева М.Ю., Смирнова Е.П. и Кравцов Г.Г.;

- принципы организации диагностической и коррекционно-развивающей деятельности с дошкольниками с задержкой психического развития, выделенные в исследованиях Боряковой Н.Ю., Григорьевой Н.С., Кузнецовой Л.И., Никифоровой О.В. и Федоровой Н.А.

Опытно-экспериментальная база исследования: Государственное автономное общеобразовательное учреждение Саратовской области «Школа «Уникум», структурное подразделение «Дошколёнок».

В исследовании приняли участие воспитанники подготовительных к школе групп № 1, 2 в количестве 16 человек. Всем воспитанникам рекомендовано обучение по АООП ДО для ЗПР. В последующем обучающиеся 1 «Б» и 1 «В» по АООП НОО для ЗПР (Вариант 7.2).

Практическая значимость заключается в том, что разработанные и апробированные в ходе исследования коррекционно-развивающие программы учителя-дефектолога и педагога-психолога могут быть внедрены в практику работы дошкольных образовательных организаций, реализующих адаптированные основные образовательные программы для детей с задержкой психического развития. Также предложенная система мониторинга (карта оценки достижений обучающегося с ЗПР) может использоваться педагогами для отслеживания динамики развития высших психических функций, речевой деятельности и сформированности учебных навыков.

Структура работы: введение, три главы, заключение, список использованных источников, приложение.

Основное содержание работы

Задержка психического развития рассматривается как вариант дизонтогенеза, характеризующийся замедленным темпом психического созревания, незрелостью эмоционально-волевой сферы и познавательной деятельности (К.С. Лебединская, Г.Е. Сухарева). В дошкольном возрасте у детей данной категории выявлены: сниженная познавательная активность, быстрая утомляемость, недостаточность зрительно-моторной координации, недоразвитие всех компонентов речи (Н.В. Бабкина, Р.Д. Тригер, Е.С. Слепович). Особые трудности возникают в игровой деятельности, которая не достигает уровня развернутой совместной игры и не формирует необходимых предпосылок для перехода к учебной деятельности (М.Е. Верховкина, А.Н. Атарова).

Анализ Примерной адаптированной основной образовательной программы (ПрАООП) для детей с ЗПР позволил выделить целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования. Они охватывают пять образовательных областей: социально-коммуникативное, познавательное, речевое, художественно-эстетическое и физическое развитие. Достижение данных ориентиров рассматривается как основа для формирования универсальных учебных действий (УУД) в начальной школе.

Ключевым выводом теоретической части стало положение о том, что традиционная система подготовки дошкольников с ЗПР к школе в ДОО преимущественно ориентирована на развитие познавательной сферы, при этом недостаточно внимания уделяется формированию учебной мотивации, произвольного поведения и коммуникативных навыков. Это приводит к трудностям школьной адаптации. В связи с этим обоснована необходимость комплексной коррекционно-развивающей работы, объединяющей усилия учителя-дефектолога и педагога-психолога при активном участии семьи.

Эмпирическое исследование проводилось на базе структурного подразделения «Дошколёнок» ГАОУ «Школа «Уникум» г. Саратова. В

исследовании приняли участие 16 воспитанников подготовительных групп с рекомендацией обучения по АООП для детей с ЗПР. Впоследствии эти дети составили 1 «Б» и 1 «В» классы (обучение по варианту 7.2).

Исследование включало три этапа: констатирующий этап, формирующий и контрольный. Далее – лонгитюдное наблюдение за первоклассниками.

Диагностический комплекс включал в себя: Методику психолого-педагогической оценки готовности к школе (Н.Я. Семаго, М.М. Семаго); «Беседу о школе» (модификация Т.А. Нежновой) для оценки внутренней позиции школьника; «Цветовой тест» (И.Н. Агафонова) для изучения учебной мотивации; Методики «Заучивание 10 слов» (А.Р. Лурия), тест Йирасека (словесно-логическое мышление), «Последовательность событий» (А.А. Берштейн), «Четвертый лишний» (Е.Л. Агаева). Для оценки адаптации в первом классе использовались «Карта школьной адаптации» и анкетирование родителей.

На формирующем этапе для детей экспериментальной группы были разработаны и реализованы две взаимодополняющие программы.

Программа учителя-дефектолога (32 занятия, 1 раз в неделю) была направлена на коррекцию познавательного развития и формирование предпосылок учебной деятельности. Содержание включало формирование элементарных математических представлений (состав числа, счетные операции), развитие зрительного восприятия и пространственных представлений («продолжи ряд», «лабиринт», «геометрические фигуры»), мыслительных операций («четвертый лишний», аналогии, классификация). Тематическое планирование охватывало лексические темы («Осень», «Транспорт», «Профессии» и др.), что обеспечивало системность и практическую направленность занятий.

Программа педагога-психолога (11 занятий во втором полугодии, 1 раз в неделю) была нацелена на формирование психологической готовности к школе, а именно: развитие учебной мотивации, эмоционально-волевой

регуляции и коммуникативных навыков. Использовались методы сказкотерапии, игровые упражнения («Лучики солнца», «Собери рюкзак в школу»), задания на развитие произвольного внимания (корректирующие пробы), релаксационные техники, а также упражнения на взаимодействие в парах и группе («Повтори узор», «Паутинка»). Особое внимание уделялось формированию внутренней позиции школьника через обсуждение школьных правил, оценку своих действий («Светофор») и работу с эмоциями.

Обе программы строились на принципах единства диагностики и коррекции, деятельностного и личностно-ориентированного подходов, а также активного включения родителей (через консультации, открытые занятия, обратную связь).

Сравнительный анализ данных констатирующего этапа показал, что исходные показатели экспериментальной и контрольной групп статистически значимо не различались (U-критерий Манна-Уитни: для всех методик $U_{\text{эмп}} > U_{\text{кр}}$). Большинство детей (75% в экспериментальной группе, 87% в контрольной группе) демонстрировали 3-й и 4-й уровни готовности (условная неготовность и неготовность) по методике Семаго; низкий уровень учебной мотивации выявлен у 50% детей экспериментальной и 37,5% контрольной группах; существенные трудности отмечались в развитии памяти, мышления и речи.

После формирующего этапа произошли качественные изменения.

В экспериментальной группе 6 из 8 детей (75%) достигли 1-го уровня готовности (полная готовность) по методике Семаго; низкий уровень учебной мотивации не зафиксирован, высокий уровень мотивации отмечен у 62,5% детей; у 75% детей сформировался 3-й уровень внутренней позиции школьника (сбалансированное сочетание социальных и учебных мотивов). Показатели памяти, мышления и речи улучшились: высокий уровень по методике «Последовательность событий» показали 75% детей, по методике «Четвертый лишний» – 75%.

В контрольной группе значимой динамики не произошло: 5 детей (62,5%) остались на 4-м уровне неготовности, высокий уровень мотивации не появился, 3-й уровень внутренней позиции школьника не достиг ни один ребенок.

Анализ статистических данных с использованием Т-критерия Вилкоксона выявил значимые различия по основным измеряемым показателям в экспериментальной группе ($T_{\text{эмп}} = 1$ при критических значениях 5 для $p \leq 0.01$ и 10 для $p \leq 0.05$), что свидетельствует о достоверности произошедших положительных изменений. В контрольной группе значительных изменений не наблюдалось ($T_{\text{эмп}} = 7.5$, что находится в зоне неопределённости).

Лонгитюдное наблюдение в первом классе подтвердило пролонгированный эффект проведенной работы.

Образовательные результаты: к концу первого года обучения средний балл по «Карте оценки достижений» в экспериментальной группе вырос с 1,01 до 2,04 (прирост +1,03), а в контрольной группе – лишь с 0,95 до 1,44 (прирост +0,49). Дети экспериментальной группы демонстрировали более высокую работоспособность, саморегуляцию и обучаемость.

Динамика адаптации: по итогам года высокий и выше среднего уровни адаптации (по «Карте школьной адаптации») показали 88% детей ЭГ против 50% в контрольной группе. В экспериментальной группе к маю 100% родителей отметили положительное отношение ребенка к школе и успешное привыкание к режиму, в контрольной группе – 88%. Признаки утомляемости и эмоционального напряжения в экспериментальной группе сохранились лишь у 12% детей, в контрольной группе – у 37%.

Активное взаимодействие с родителями (консультации, открытые занятия, обратная связь) способствовало формированию адекватных ожиданий и снижению тревожности в семьях, что также положительно сказалось на адаптации детей.

Таким образом, полученные данные полностью подтвердили гипотезу исследования: успешная подготовка и адаптация дошкольников с задержкой психического развития к школьному обучению возможна при условии своевременной диагностики, реализации комплексной коррекционно-развивающей программы, интегрирующей усилия учителя-дефектолога и педагога-психолога, и активном включении родителей.

Заключение

Настоящее исследование посвящено комплексному анализу процесса формирования школьной готовности у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития. Цель работы заключалась в оценке эффективности специально организованной коррекционно-развивающей деятельности, осуществляемой учителем-дефектологом и педагогом-психологом, для оптимизации дошкольной подготовки и обеспечения успешной адаптации к условиям обучения в первом классе.

Результаты теоретического изучения свидетельствуют о том, что задержка психического развития у детей дошкольного возраста отличается многообразием клинических и психологических проявлений, а также уникальными особенностями каждого ребёнка. Успешность коррекционно-развивающей работы обеспечивается скоординированными усилиями педагогов, а также использованием сохранных звеньев психической деятельности в качестве опоры для преодоления имеющихся нарушений. Применение Примерной адаптированной основной образовательной программы способствует выработке ключевых навыков, требуемых для последующего успешного усвоения учебного материала. Одним из значимых условий качественной дошкольной подготовки выступает формирование положительного отношения детей к учебной деятельности, что способствует росту их познавательной активности и совершенствованию коммуникативных умений.

Для подтверждения исходной гипотезы было реализовано эмпирическое исследование, включающее три последовательных этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. Дополнительно было проведено лонгитюдное наблюдение за процессом адаптации участников исследования уже на этапе обучения в первом классе первого года обучения.

Первичная диагностика, проведенная в экспериментальной и контрольной группах, не выявила между ними статистически значимых различий, подтвердив при этом общую необходимость коррекционного вмешательства. У большинства дошкольников был установлен третий и четвертый уровни сформированности готовности к обучению (соответствующие условной неготовности и неготовности), низкая учебная мотивация, а также недостаточное развитие мнестических процессов, вербально-логического мышления и навыков классификации.

Далее, на формирующем этапе, на основании углубленного анализа первичных данных, были представлены и апробированы коррекционно-развивающие программы.

Результаты исследования подтвердили первоначальное предположение. Комплексный подход к образованию детей с задержкой психического развития оказывает существенное положительное влияние на повышение их психолого-педагогической готовности к школе. Сравнительный анализ показал, что дошкольники из экспериментальной группы, занимавшиеся по предложенным программам, достигли значительного прогресса по ключевым параметрам. Так, на контрольном этапе у 75% детей этой группы был зафиксирован первый (полная готовность) или второй (условная готовность) уровень, в то время как в контрольной группе кардинальных изменений не произошло – 62% воспитанников остались на четвертом уровне неготовности. У участников эксперимента также отмечено статистически достоверное улучшение показателей кратковременной памяти, вербально-логического мышления, способности к установлению причинно-следственных связей, операций классификации и повышение уровня учебной мотивации.

Наиболее важным итогом работы стало доказательство пролонгированного эффекта реализованных программ. Динамическое наблюдение за первоклассниками выявило, что дети из экспериментальной группы, прошедшие дополнительную коррекционную подготовку в дошкольный период, адаптировались к школьному обучению заметно успешнее сверстников из контрольной группы. К окончанию первого класса высокий и уровень выше среднего по карте адаптации показали 88% детей экспериментальной группы против 50% в контрольной. Кроме того, в экспериментальной группе средний балл по системе оценки образовательных результатов увеличился с 1,01 до 2,04, тогда как в контрольной группе прирост составил лишь +0,49. Родители учащихся экспериментальной группы также сообщали о более позитивном отношении детей к школе (100% против 88%) и существенно меньшей степени утомляемости и эмоционального напряжения (12% против 37% в контрольной группе).

Практическая ценность исследования состоит в разработке конкретных коррекционно-развивающих программ и системы мониторинга, которые могут быть применены в работе коррекционных педагогов с детьми с задержкой психического развития. Полученные данные доказывают критическую важность раннего начала коррекционной работы на дошкольной ступени и обеспечения преемственности между дошкольным и начальным общим образованием для успешной адаптации и обучения данной категории детей.

Таким образом, цель исследования достигнута, все задачи решены. Данные, собранные на констатирующем и контрольном этапах, а также в ходе лонгитюдного наблюдения, полностью подтверждают гипотезу. Комплексное вмешательство специалистов коррекционного профиля не только значительно повышает психолого-педагогическую готовность дошкольников с задержкой психического развития к школе, но и создает условия для их более легкой адаптации и достижения более высоких образовательных результатов в первом классе.