

федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования  
**ПЕРВЫЙ МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ МЕДИЦИНСКИЙ**  
**УНИВЕРСИТЕТ имени И.М. СЕЧЕНОВА**  
Министерства здравоохранения Российской Федерации  
(Сеченовский университет)

**ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА**  
**(МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ)**

на тему:

Формирование компонентов психологической готовности к школьному обучению у  
дошкольников с общим недоразвитием речи

Направление подготовки 44.04.03 специальное (дефектологическое) образование

Магистрант Тивикова Александра Викторовна

Научный руководитель к.п.н, доцент Бабиева Нигина Сафоевна

**Москва, 2020**

## РЕЦЕНЗИЯ

На магистерскую диссертацию  
Тивиковой Александры Викторовны

группы: 18-01

кафедры: Управления сестринской деятельностью и социальной работы психолого-социального института.

Центра магистерских программ ФГАОУ ВО Первый МГМУ им. И.М. Сеченова Минздрава России (Сеченовский университет).

На тему: «Формирование компонентов психологической готовности к школьному обучению у дошкольников с общим недоразвитием речи»

Представленная к защите магистерская диссертация посвящена изучению особенностей формирования компонентов психологической готовности к школьному обучению у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Актуальность исследования определяется прямой взаимосвязью между психологической готовностью к обучению детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и эффективностью как логопедических занятий в период подготовки к школе, так и успешным переходом к учебной деятельности в школе в дальнейшем.

Магистерская диссертация полностью соответствует предъявляемым требованиям к работам такого типа. Состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы и приложений.

Проведенный автором теоретико-методологический анализ исследуемой проблемы основывается на изучении 82 научных источников.

В первой главе проанализирована отечественная и зарубежная литература литературы по проблеме особенностей формирования компонентов психологической готовности к школьному обучению у дошкольников с общим недоразвитием речи.

В эмпирической части исследования описаны методические рекомендации по развитию компонентов психологической готовности к школьному обучению у дошкольников с общим недоразвитием речи в процессе коррекционно-развивающей работы в период подготовки к школе, разработана программа коррекционно-развивающей работы, а также комплект конспектов, включающих в себя упражнения, задания и игры, направленные на формирование компонентов психологической готовности (эмоционально-волевой, мотивационной, познавательной сферы). Для проверки эффективности разработанной программы магистрант провела констатирующий и формирующий эксперименты.

Достоверность исследования обеспечена с помощью таблиц и протоколов работы с испытуемыми. Полученные данные позволили автору определить программу коррекционно-развивающей работы логопеда с дошкольниками с общим недоразвитием речи в период подготовки к школ, направленную на формирование компонентов психологической готовности к школьному обучению.

Раскрыта тема работы, достигнута заявленная цель, решены поставленные задачи исследования.

Магистерская диссертация Тивиковой А.В. на тему «Формирование компонентов психологической готовности к школьному обучению у дошкольников с общим недоразвитием речи» представляет собой исследование на актуальную тему, отвечающее основным квалификационным требованиям, предъявляемым к подобным работам, в связи

с эти считаю возможным присвоить автору академическую степень магистра по направлению 44.04.03 «Специальное (дефектологическое) образование».

РЕЦЕНЗЕНТ:



Хамматова Р.С.  
доцент кафедры педагогики  
и медицинской психологии, к.пс.н.  
ФГАОУ ВО Первый МГМУ им. И.М. Сеченова  
Минздрава России (Сеченовский Университет)

федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования  
**Первый Московский государственный медицинский университет имени И.М. Сеченова**  
**Министерства здравоохранения Российской Федерации**  
**(Сеченовский Университет)**  
**Центр магистерских программ**

**Институт психолого-социальной работы**

**Кафедра управления сестринской деятельностью и социальной работы**

**ОТЗЫВ**

**на магистерскую диссертацию**  
**Тивиковой Александры Викторовны**

На тему: «Формирование компонентов психологической готовности к школьному обучению у дошкольников с общим недоразвитием речи»

Выпускная квалификационная работа Тивиковой А.В. посвящена актуальной теме формирования компонентов психологической готовности к школьному обучению у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Работа имеет традиционную структуру, состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы.

Во введении обоснована актуальность выбранной темы, поставлена цель, сформулированы задачи, гипотеза исследования. В первой главе отражены основные теоретические положения исследования. Тивиковой А.В. был проведен глубокий теоретический анализ литературы по проблеме особенностей формирования компонентов психологической готовности к школьному обучению у дошкольников с общим недоразвитием речи. Во второй главе логично выстроен констатирующий эксперимент, подобраны методики для обследования уровня сформированности компонентов психологической готовности к школьному обучению у дошкольников с общим недоразвитием речи. Также описан формирующий эксперимент по развитию компонентов психологической готовности к школьному обучению у дошкольников с общим недоразвитием речи в процессе коррекционно-развивающей работы в период подготовки к школе, даны методические рекомендации, разработана программа коррекционно-развивающей работы, а также комплект конспектов, включающих в себя упражнения, задания и игры, направленные на формирование компонентов психологической готовности (эмоционально-волевой, мотивационной, познавательной сферы).

Автором раскрыты особенности формирования психологической готовности дошкольников с общим недоразвитием речи к обучению, психолого-педагогическая диагностика данного образования, а также описана специфика коррекционно-развивающей работы логопеда, способствующей формированию компонентов психологической готовности. Результаты исследования наглядно и детально оформлены в таблицах и диаграммах. В заключении сформулированы выводы. Список литературы отражает современное поле научных исследований и методических разработок по исследуемой проблеме.

Результаты исследования, полученные Тивиковой А.В., демонстрируют необходимость дальнейшего изучения особенностей формирования компонентов психологической готовности к обучению в школе у дошкольников с ОНР и особенностей построения коррекционно-развивающей работы логопеда в период подготовки к школе.

Тивикова А.В. проявила самостоятельность при выборе темы исследования, подборе методик обследования уровня сформированности компонентов психологической готовности к обучению у дошкольников с ОНР, самостоятельно провела констатирующий, и формирующий эксперименты. Следуя рекомендациям руководителя, детально проанализировала полученные результаты уровня сформированности компонентов психологической готовности к обучению у дошкольников с ОНР. Тивикова А.В. творчески отнеслась к подбору и модификации методических приёмов, по изучению особенностей формирования компонентов психологической готовности к обучению у дошкольников с ОНР.

В работе Тивиковой А.В. предложены и описаны методические приемы, повышающие эффективность проводимой коррекционно-развивающей работы логопеда в период подготовки к школе. Методические приемы могут быть использованы в практической деятельности логопедами и психологами дошкольных учреждений в их повседневной практике. Работа соответствует требованиям, предъявляемым к выполнению и оформлению выпускной квалификационной работы.

Полученные результаты обоснованно описаны Тивиковой А.В. в соответствующих главах ВКР, полностью и достоверно отражены в выводах. Выводы подтверждают выдвинутую гипотезу и решение поставленных в исследовании задач.

Квалификационная (магистерская) работа Тивиковой А.В. по теме: «Формирование компонентов психологической готовности к школьному обучению у дошкольников с общим недоразвитием речи» отвечает основным требованиям, предъявляемым к выпускной квалификационной работе, и может быть рекомендована к защите.

Научный руководитель:



Бабиева Н.С., к.пс.н., доцент

## СПРАВКА

### о результатах самопроверки текстового документа на наличие заимствований

**Проверка выполнена в системе Антиплагиат.ВУЗ**

Автор работы	Тивикова Александра Викторовна
Подразделение	ФГАОУ ВО Первый МГМУ им. И.М. Сеченова Институт психолого-социальной работы Кафедра управления сестринской деятельностью и социальной работы
Тип работы	Магистерская диссертация
Название работы	Формирование компонентов психологической готовности к школьному обучению у дошкольников с общим недоразвитием речи
Название файла	Диссертация
Процент заимствования	7,35%
Процент цитирования	0%
Процент оригинальности	92,65%
Дата проверки	17.06.2020
Модули поиска	Коллекция РГБ; сводная коллекция ЭБС; Кольцо вузов; Модуль поиска общеупотребительных выражений; Модуль поиска перефразирований Интернет; Модуль поиска перефразирований eLIBRARY; Модуль поиска переводных заимствований; Цитирование
Дата подписи	

Я, Тивикова Александра Викторовна, провел(а) проверку магистерской диссертации на тему «Формирование компонентов психологической готовности к школьному обучению у дошкольников с общим недоразвитием речи» в системе Антиплагиат. ВУЗ, процент

оригинальности составляет 92,65%, о чем представлен отчет и активная ссылка на результаты проверки.

<https://users.antiplagiat.ru/report/summary/17>

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ .....</b>	<b>9</b>
<b>ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ .....</b>	<b>14</b>
1.1 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с общим недоразвитием речи.....	14
1.2 Содержание и структурные компоненты психологической готовности к школьному обучению .....	29
1.3 Особенности психологической готовности к школьному обучению у дошкольников с общим недоразвитием речи.....	35
1.4 Нейропсихологический подход в коррекционно-развивающей работе по формированию компонентов психологической готовности у дошкольников с общим недоразвитием речи.....	41
<b>ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПОНЕНТОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....</b>	<b>53</b>
2.1 Цели, задачи и методы исследования сформированности компонентов психологической готовности к школьному обучению у дошкольников с общим недоразвитием речи .....	53
2.2 Анализ результатов исследования уровня сформированности компонентов психологической готовности к школьному обучению у дошкольников с общим недоразвитием речи.....	56
2.3 Формирование компонентов психологической готовности к школьному обучению у дошкольников с общим недоразвитием речи .....	69
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....</b>	<b>81</b>
<b>СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ .....</b>	<b>83</b>
<b>ПРИЛОЖЕНИЯ.....</b>	<b>91</b>



## **ВВЕДЕНИЕ**

Важность изучения проблемы психологической готовности к школьному обучению детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи определяется несколькими аспектами.

Во-первых, совокупность психологических особенностей ребенка старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями, которая обеспечивает успешный переход к систематически организованному школьному обучению, обуславливается уровнем развития психических процессов ребёнка, степенью сформированности личностной и эмоционально-волевой готовности к обучению, а также определённым уровнем речевого развития.

У детей с общим недоразвитием речи наблюдается недостаточная сформированность компонентов психологической готовности к обучению, среди которых наиболее критичными являются некоторые особенности психических процессов, ограниченный запас знаний и представлений об окружающем мире, слабая мотивация, трудности в общении, нарушения эмоционально-волевой и личностной сферы, что может привести к значительным сложностям в процессе дальнейшего обучения.

Во-вторых, каждый критерий и компонент психологической готовности ребенка к обучению важен и значим, недостаточная сформированность какого-либо компонента приводит к трудностям на начальной ступени образовательного процесса, при осознании ребёнком новой социальной позиции — позиции школьника и овладении им новым видом деятельности — учебным.

Поэтому подготовка дошкольников с общим недоразвитием речи к школьному обучению является важной задачей, которую должен ставить перед собой целый комплекс специалистов, в том и числе и логопеды дошкольных учреждений, которым следует помнить, что дети данной категории нуждаются не только в логопедическом воздействии, но и в

коррекции недостатков психического развития, формировании компонентов психологической готовности.

В-третьих, знание компонентов психологической готовности к обучению может в дальнейшем помочь логопеду дополнить программу коррекционно-развивающей работы с дошкольниками с общим недоразвитием речи в период подготовки к школе, что необходимо для повышения эффективности логопедического воздействия и успешного перехода к учебной деятельности в школе в дальнейшем.

**Актуальность** исследования определяется прямой взаимосвязью между формированием психологической готовности к школьному обучению у дошкольников с общим недоразвитием речи и повышением эффективности логопедических занятий в период подготовки к школе, успешным переходом к учебной деятельности.

**Цель исследования:** выявить особенности психологической готовности к школьному обучению у дошкольников с общим недоразвитием речи и определить специфику коррекционно-развивающей работы, направленной на формирование компонентов психологической готовности в процессе логопедической работы.

**Задачи** исследования:

1. Изучить теоретико-методологические подходы к исследованию особенностей психологической готовности к школьному обучению старших дошкольников с общим недоразвитием речи.
2. Подобрать валидные и надёжные инструментальные методы исследования формирования компонентов психологической готовности.
3. Выявить уровень сформированности компонентов психологической готовности к школьному обучению у старших дошкольников с общим недоразвитием речи, проанализировать полученные данные в результате диагностики, сформулировать выводы.

4. Разработать программу коррекционно-развивающей работы, направленную на формирование и развитие основных компонентов психологической готовности к обучению в школе: эмоционально – волевой, познавательной, мотивационной сфер.

**Объект исследования** — старшие дошкольники с общим недоразвитием речи.

**Предмет исследования** — психологическая готовность к школьному обучению старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

**Гипотеза исследования:** психологическая готовность к обучению у старших дошкольников с общим недоразвитием речи характеризуется своеобразием эмоционально-волевой, мотивационной, познавательной сфер; в период подготовки к школе необходимо расширение программы коррекционно-развивающей работы с логопедом, способствующей формированию компонентов психологической готовности к обучению у дошкольников с общим недоразвитием речи.

**Теоретико-методологической основой исследования** являются концепции Выготского Л.С., Леонтьева А.Н., Рубинштейна С.Л, основанные на единстве речевой и мыслительной деятельности, концепции Божович Л.И., Венгера Л.А., Гуткиной Н.И., Запорожца А.В., Леонтьева А.Н, Мухиной В. С., Эльконина Д.Б, определяющие структурные компоненты психологической готовности дошкольника к обучению в школе, а также концепции Жуковой Н.С., Левиной Р.Е., Мастюковой Е.М., Филичевой Т.Б., Чиркиной Г.В, описывающие своеобразное дисгармоничное отставание психического развития дошкольников с общим недоразвитием речи, обуславливающее особенности их мышления, личностной и эмоционально-волевой сферы, выраженные в трудностях в процессе обучения.

**База исследования:** ГБОУ Школа № 1206.

**Методы исследования:**

- аналитические методы: изучение проблематики исследования и выявление особенностей формирования психологической готовности к школьному

обучению у дошкольников с общим недоразвитием речи, теоретический анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования;

- методы малой формации (беседа, наблюдение);
- методы высокой формации (диагностические методики);
- статистические методы обработки данных: U-критерий Манна-Уитни.

**Теоретическая и практическая значимость исследования** заключается в том, что данная работа отражает состояние психологической готовности к школьному обучению дошкольников с общим недоразвитием речи и определяет специфику коррекционно-развивающей работы, направленной на формирование компонентов психологической готовности в процессе логопедической работы.

#### **Положения, выносимые на защиту**

1. Совокупность психологических особенностей детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями, которая обеспечивает успешный переход к систематически организованному школьному обучению, обуславливается уровнем развития психических процессов ребёнка, степенью сформированности личностной и эмоционально-волевой готовности к обучению, а также определённым уровнем речевого развития.

2. Особенности психического развития дошкольников с общим недоразвитием речи свидетельствуют о недостаточной сформированности у них компонентов психологической готовности к обучению, среди которых наиболее критичными являются некоторые особенности психических процессов, ограниченный запас знаний и представлений об окружающем мире, слабая мотивация, трудности в общении, нарушения эмоционально-волевой и личностной сферы, что может привести к значительным сложностям в процессе дальнейшего обучения.

3. Дошкольникам с общим недоразвитием речи необходимо расширение программы коррекционно-развивающей работы и помощь в формировании компонентов психологической готовности — развитии эмоционально-волевой, познавательной и мотивационной сферы.

4. Знание компонентов психологической готовности к обучению и включение в программу упражнений, заданий, методических приёмов, способствующих развитию эмоционально-волевой, умственной и мотивационной готовности к обучению необходимо для повышения эффективности воздействия коррекционно-развивающей работы логопеда с дошкольниками с общим недоразвитием речи в период подготовки к школе.

# **ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

## **1.1 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с общим недоразвитием речи**

В настоящее время количество детей дошкольного возраста, имеющих различные нарушения речи, стремительно растёт. Разная степень выраженности этих нарушений обусловлена причиной и структурой дефекта. Помимо отклонений в речевом развитии ребёнка, часто можно наблюдать задержку и в его психическом развитии, которая отражается в нарушении эмоционально-волевой регуляции, недостаточной произвольности психических процессов, в низкой познавательной активности и в отсутствии мотивации к обучению, что представляет дополнительные сложности в процессе коррекционно-развивающих занятий с логопедом, подготовке к школьному обучению.

Наиболее частым речевым нарушением, встречающимся у детей старшего дошкольного возраста без ментальных особенностей и интеллектуальной недостаточности, является общее недоразвитие речи.

Общее недоразвитие речи включает в себя целую группу «различных сложных речевых расстройств, которые приводят к нарушению формирования всех компонентов речевой системы, связанных со звуковой, лексико-грамматической и смысловой сторонами, при нормальном слухе и интеллекте» [53]. Эти расстройства приводят к замедленному, неравномерному процессу усвоения языковой системы родного языка.

Проблему общего недоразвития речи, её теоретического обоснования впервые затронула Р. Е. Левина и коллектив научных сотрудников Института коррекционной педагогики, которые исследовали различные формы речевых патологий у дошкольников и школьников разных возрастов. В результате

проведенных исследований было выяснено, что формы патологий речи и их структура зависят от состояния компонентов речевой системы. Позднее Р. Е. Левина ввела термин «общее недоразвитие речи», в группу нарушений которого могли включаться «наиболее сложные по принятой номенклатуре нарушения речи: алалия, афазия и др. в том случае, если у детей обнаруживалось недоразвитие всех трех компонентов речевой системы» [35].

Т.Б. Филичева позднее назвала общее недоразвитие речи полиэтиологическим дефектом, что означает следующее: «ОНР могло являться как самостоятельной патологией, так и следствием других более сложных дефектов таких, как алалия, дизартрия, ринолалия и т.д.» [69]. По мнению Т.Б. Филичевой, общее недоразвитие речи считается самостоятельным дефектом при наличии несформированного звукопроизношения, фонематического восприятия, словарного запаса и грамматического строя языка в соответствии с возрастной нормой.

Клинические проявления общего недоразвития речи многообразны. Вопрос патогенеза речевых нарушений при данном диагнозе был рассмотрен в работах Т.Б. Филичевой, Е.М. Мастюковой и Н.С. Жуковой [24]. Ими были условно выделены три клинических варианта общего недоразвития речи:

1. Неосложненный вариант ОНР (ОНР невыясненного патогенеза), при котором отсутствуют локальные поражения центральной нервной системы.
2. Осложненный вариант ОНР (общее недоразвитие речи у детей с ринолалией или дизартрией) — ОНР церебрально-органического генеза, при котором наблюдаются неврологические и психопатологические синдромы
3. Стойкое и специфическое речевое недоразвитие (моторная алалия), которое обусловлено органическим поражением корковых речевых зон головного мозга.

В процессе практического изучения групп детей с общим недоразвитием речи авторы описали три группы с общими клиническими признаками.

Для первой группы детей, у которых были выявлены проявления общего недоразвития речи, было характерно отсутствие в анамнезе сведений о поражениях центральной нервной системы и нарушениях нервно-психической деятельности. В некоторых случаях отмечалось наличие токсикоза у матери во втором и третьем триместрах беременности, что могло привести к осложнениям пренатального и натального периода, к хроническим и частым заболеваниям ребенка и наличию у него астенических состояний (нервно-психической слабости).

Психический облик детей, входящих в первую группу, также характеризовался общими чертами: эмоциональной незрелостью и слабой регуляцией произвольной деятельности. А дизонтогенез речевого развития подтверждался наличием дисфункций неврологического характера: нарушений регуляции тонуса мышц, недостаточностью дифференцирования движений пальцев рук, несформированностью кинестетического и динамического праксиса.

В таком случае «неосложненного» анамнеза при общем недоразвитии речи причинами могли быть не органические поражения или неврологические синдромы, а неправильные условия формирования речи в семье, недостаточность речевого общения детей, билингвизм или неприятные социальные условия [43].

Вторую группу детей с общим недоразвитием речи объединяло наличие в анамнезе неврологического и психопатологического синдрома. В неё входили дети с гипертензионно-гидроцефальным синдромом, который характеризуется повышением внутричерепного давления, церебрастеническим синдромом, проявляющимся в истощении нервно-психической деятельности, в разнообразных психоэмоциональных отклонениях, синдромом двигательных расстройств.

Таким образом, общее недоразвитие речи у этих детей было обусловлено церебрально-органическим генезом, и как следствием этого, моторной неловкостью и трудностями переключений между дифференцированными



движениями, что приводило к невозможности выполнения разнообразных двигательных заданий, повторения простого ритма.

У детей второй группы был нарушен общий и оральный праксис, отмечалось недостаточное фонематическое восприятие. А неврологические и психопатологические осложнения в анамнезе привели к незрелости эмоционально-волевой сферы и к снижению умственной работоспособности, к непродуктивному характеру деятельности.

К третьей группе детей с общим недоразвитием речи были отнесены дети со стойким специфическим речевым недоразвитием системного характера (моторной алалией), связанным с органическим поражением головного мозга в пренатальный, натальный или постнатальный периоды. Это нарушение характеризовалось выраженным недоразвитием всех сторон речи у наблюдаемых детей. Понимание речи при этом сохранялось, но резко ограничивалась возможность самостоятельно высказываться и общаться из-за отсутствия фразовой речи. Речевая и познавательная активность вследствие этого были также снижены, использовались в-основном вербальные средства общения.

Моторная алалия у детей третьей группы привела к дезавтоматизации речевого процесса, недоразвитию динамических стереотипов речевой деятельности, и как следствие, к несформированности произвольности этой деятельности. При этом неречевые функции были также нарушены: затруднен процесс формирования познавательной деятельности, недоразвита общая и мелкая моторика, отмечалось демонстративное поведение и негативизм [44].

Исследование Т.Б. Филичевой, Е.М. Мастюковой и Н.С. Жуковой, посвященное патогенетическому анализу структуры дефекта при общем недоразвитии речи, оказалось крайне важным в системе отбора детей в коррекционные учреждения. Данный подход подразумевал под собой использование принципов дифференциальной диагностики при изучении структуры речевого нарушения при первичном речевом дефекте и отделении группы патологий, входящих в понятие «общее недоразвитие речи», от

похожих по клиническим проявлениям нарушений познавательной деятельности (задержки психического развития, легкой степени интеллектуальной недостаточности, нервно-психических заболеваний, раннего детского аутизма) [46].

Следует отметить, что у детей с общим недоразвитием речи в анамнезе наблюдаются общие особенности раннего речевого и психического развития, характерные для данной группы речевых нарушений, такие, как:

1. «Отсутствие лепета или его крайняя бедность, более поздние сроки его формирования» [39].
2. Активное развитие невербальных средств общения. «У детей с ОНР компенсаторно более активно, чем речевые, развиваются невербальные средства общения (мимика, жесты), особенно на начальных этапах развития. С возрастом особенно активно этими средствами начинают пользоваться дети с речевой патологией при первично сохранном интеллекте» [33].
3. Более поздние сроки появления первых слов и фразовой речи. «Одним из ведущих признаков является более позднее начало речи: первые слова появляются к 3-4 годам, а иногда и к 5. Речь аграмматична и недостаточно фонетически оформлена, малопонятна» [32].
4. Значительное опережение в накоплении пассивного словаря по сравнению с активным, лучшее понимание обращённой речи, но вместе с этим нечастое использование своих произносительных навыков [19].
5. Низкая речевая активность, которая может сочетаться с активным стремлением к общению, проявление негативизма при попытке вступить в речевой контакт, острой эмоциональной реакцией на ситуацию непонимания окружающими речи ребенка [23].

При рассмотрении и характеристике такого речевого нарушения, как общее недоразвитие речи, важно понимать сами механизмы формирования речи, которые наиболее полно раскрыты в положениях теории о порождении

речевых высказываний, разработанной отечественными и зарубежными учеными.

Впервые вопрос о структуре и семантике внутренней речи был поднят Л.С. Выготским, основоположником концепции, предполагающей единство процесса речи и мыслительного процесса. Согласно его учению «мотив, порождает какую-либо мысль, приводит к оформлению самой мысли, опосредствованию ее во внутреннем слове, затем в значениях внешних слов и, наконец, в словах» [14]. В дальнейшем эта теория развивалась в работах Т. В. Ахутиной, А. А. Леонтьева, А. Р. Лурии и др.

Так, А. А. Леонтьев, продолжая идеи Выготского, определил процесс создания какого-либо высказывания как «программирование, построение определенной схемы, которая состоит из пяти фаз: этап мотивации порождения речевой интенции, этап создания замысла или обобщённой смысловой модели высказывания, этап его программирования, на котором определяются основные смысловые элементы и их «иерархия» в высказывании и осуществляется составление смысловой программы, основой которой является специфический код внутренней речи или образы с приписанной смысловой характеристикой, этап лексико-грамматического развертывания высказывания и этап его реализации во внешней речи» [36].

Эту модель порождения речевого высказывания продолжила развивать И. А. Зимняя, согласно которой любая мысль формировалась и формулировалась с помощью определенной схемы, состоящей из трёх уровней: мотивационно-побуждающего, формирующего и смыслообразующего, и непосредственно реализующего [17].

А. Р. Лурия также рассматривал процесс создания речевого высказывания через прохождение определённых этапов: мотива, замысла, «семантической записи», внутренней предикативной схемы высказывания, контроля за построением и сознательного выбора нужного языкового компонента [41]. Большую роль он отводил процессам внутренней речи, «психологической смысловой» программе высказывания, которая потом

переходила во внешнюю речь, построенную в соответствии с грамматическими и синтаксическими языковыми законами.

Т. В. Ахутина описывала процесс порождения речи через три уровня её программирования: внутреннего (смыслового), уровня грамматического структурирования и моторной кинетической организации высказывания. При этом на каждом из этих уровней осуществляется выбор определенных элементов для реализации высказывания. Такими элементами являются семантические (смысловые) и лексические единицы, лексико-грамматическая структура, звуки и артикулемы [3].

У детей с общим недоразвитием речи наблюдаются трудности в порождении речи: при переходе от мысли к высказыванию, от внутренней речи к правильно оформленной внешней, это обуславливают серьезные нарушения в грамматическом строе языка, а также особенности в формировании и дальнейшем употреблении слов [73].

Общее недоразвитие речи предполагает нарушение всех компонентов, включенных в речевую деятельность: звуко-произносительной стороны речи, её лексико-грамматического строя, порождения связных высказываний. Описанием отличительных симптомов при ОНР в разное время занимались известные отечественные ученые: Н. С. Жукова, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, Т. Б. Филичева и др. [24]. Ими же была отмечена вариативность проявлений нарушений при ОНР: общепотребительная речь могла как полностью отсутствовать, так и присутствовать, но имея ярко выраженные лексико-грамматические и фонетико-фонематические нарушения.

Р.Е. Левиной принадлежит классификация уровней общего недоразвития речи, отражающих состояние компонентов языковой системы у детей с ОНР [35].

Для I уровня речевого развития характерно отсутствие общепотребительной речи: речевое подражание не появляется в течение длительного времени, овладение новыми словами представляет сложность для детей. Фразовая речь и самостоятельное общение недоступны для ребенка,

они не могут построить связное высказывание. Однако в речи присутствуют вербальные средства коммуникации, выражающиеся в отдельных звуках, звуко-комплексах, которыми дети обозначают конкретные предметы и действия, звукоподражаниях, обрывках лепетных слов или отдельных слов, которые совпадают с языковыми нормами. Таким образом, при произнесении корневая часть слова сохраняется, но грубо нарушается его звуко-слоговая структура («да́да» — дай, «пи» — пить») [69].

Отличительная особенность речевого развития детей на данном уровне — многократное употребление вербальных средств языка в разных целях. Так, под звукоподражанием и одним словом, которые произносятся с разной интонацией, может подразумеваться название предмета, его признак или действие, совершающееся с ним. Это указывает на то, что словарный запас крайне ограничен, и ребенку приходится прибегать к активному использованию в общении паралингвистических средств: жестов, мимики, интонации. Воспринимая обращённую речь, дети ориентируются так же на мимику и интонацию говорящего взрослого. Благодаря этому происходит компенсация недостаточного развития импрессивной стороны речи.

Самостоятельная же речь ребенка характеризуется неустойчивостью и диффузностью, которая выявляется в произносимых звуках. Таким образом, детям оказываются доступны слова, состоящие из одного или двух слогов, слова же с более сложной слоговой структурой сокращаются, а произношение их сильно искажается («а́то» — молоток). Недоступным является и словоизменение, поэтому в словосочетаниях детьми, как правило, используется исходная форма слов, фрагменты слов-существительных («ко» — корова), слов-прилагательных («пака́» — плохой) и глаголов («па» — спать), звукоподражания и звукокомплексы («му», «ав»).

Детям I уровня речевого развития необходимо раннее (с 3-х лет) комплексное систематическое коррекционное воздействие, направленное на компенсацию речевого дефекта и заключающееся в логопедической работе

над развитием понимания речи и психических неречевых процессов, к которым относятся внимание, память и мышление [70].

Для II уровня речевого развития характерно наличие начатков общеупотребительной речи, в которой уже присутствуют фразы, состоящие из двух, трёх или даже четырёх слов («дада́й гать» — давать играть). При построении ребенком словосочетаний может наблюдаться как правильное использование способов согласования и управления, так и их неправильные варианты («тиёза» — три ежа, «лёт бадика» — льет водичку) [69].

Самостоятельная речь детей со II уровнем речевого развития характеризуется наличием простых предлогов, их лепетных вариантов и отсутствием сложных. Так как морфологическая система языка и словообразовательные операции разных уровней сложности недостаточно усвоены, а речевые возможности вследствие этого ограничены, в речи появляются грубые ошибки, связанные с пониманием, употреблением разных грамматических категорий, в которые включены: приставочные глаголы («али́л» — налил, полил, вылил), относительные и притяжательные прилагательные («да́йкахвот» — заячий хвост), существительные-действующие лица («Валя папа» — Валин папа) [70].

Чаще всего эти ошибки выражаются в несогласовании в роде, числе, падеже существительных и прилагательных; в неправильном употреблении рода и числа глаголов; в игнорировании прилагательных и союзов. При этом речевое высказывание ребенка усложняется и становится длиннее, но изобилует аграмматизмами. Обобщающие и отвлечённые понятия, антонимы и синонимы также тяжело усваиваются ребенком, речь характеризуется многозначным употреблением слов, наличием семантических замен. Так, предметы одинаковой формы, с похожей выполняемой функцией могут называться одним словом («муха» — муравей, жук, паук). Это свидетельствует об ограниченности словарного запаса детей, которая может проявляться и в незнании некоторых слов.

Ограниченность словарного запаса проявляется и в незнании многих слов со значением частей тела, частей предметов, посуды, транспорта, детенышей животных и т. п. (например, «сту́й» — стул, сиденье, спинка), а также в трудностях, связанных с пониманием и использованием в речи слов со значением признаков предметов: формы, цвета, материала.

Для связной речи характерна недостаточная передача смысловых отношений, выражающаяся в простом перечислении событий, действий и предметов, трудность представляет также составление рассказа или пересказа, при этом требуется помощь взрослого, так ребенку сложно передать содержание сюжета, даже если имеются подсказки и наводящие вопросы. Как правило, пересказ детей со II уровнем речевого развития представляет собой перечисление объектов, действий с ними без уточнения временной и причинно-следственной связи.

Звукопроизношение не соответствует возрастной норме, так как оно не сформировано в полной мере — нарушено в среднем около 20 звуков, наблюдается многочисленные искажения, пропуски, смешения. Высказывания детей кажутся малопонятными, вследствие выраженного нарушения слоговой структуры, которое выражается в упрощении слов и перестановке слогов, и наполняемости их звуками («дандáс» — карандаш, «виписéд» — велосипед, хадíка» — холодильник) [17].

Детям II уровня речевого развития необходима комплексная подготовка к активной речевой деятельности в рамках индивидуальных и подгрупповых коррекционно-развивающих занятий, направленных на разработку и дифференцирование движений органов артикуляционного аппарата, подготовку артикуляционной базы для того, чтобы усвоить звуки, которые отсутствуют в речи, на постановку этих звуков и их дальнейшую автоматизацию в слогах и словах. Также перед логопедом будут поставлены следующие цели: развивать понимание речи, навык правильного использования лексико-грамматических языковых средств,

произносительную сторону речи, активизировать речевую деятельность ребенка и формировать у него самостоятельную фразовую речь [71].

Для III уровня речевого развития характерно появление в речи ребёнка развёрнутой фразы с лексико-грамматическими и фонетическими ошибками. Фразовую речь, как правило, составляют простые распространённые предложения, но могут встретиться и сложные. Они сопровождаются определёнными ошибками: пропусками или перестановками членов предложения, в следствии чего нарушается его структура. Речевые высказывания могут отличаться наличием слов из трёх и более слогов («задигайка» — зажигалка) [69].

У детей по-прежнему наблюдаются сложности, связанные с употреблением предлогов, с согласованием существительного с прилагательным и другими частями речи. Грамматический строй языка ещё не сформирован окончательно.

Самостоятельная речь детей с III уровнем речевого развития характеризуется недостаточной сформированностью процессов словообразования, наличием уменьшительно-ласкательных форм существительных, продуктивных и частотных словообразовательных моделей, отдельными притяжательными и относительными прилагательными, значение которых дети чаще всего не могут адекватно объяснить. Так как они испытывают трудности с образованием новых слов, в их речи больше наблюдается словоизменение или попытка не преобразовать слово, а заменить его высказыванием в конкретной ситуации. Прибегая к словообразованию, дети совершают специфические речевые ошибки, их высказывания наполнены пропусками и заменами аффиксов или гласных в них, грубым искажением слоговой структуры («садовый» — садвый).

Неумение переносить словообразовательные навыки в новой речевой ситуации приводит к неточному пониманию и употреблению понятий, неправильному пониманию переносных значений слов, наименований некоторых профессий и действий, характерных для них, неточному



употреблению слов, обозначающих животных, смешений и лексических замен («нырнул» — «плавал») [69].

Связная речь также характеризуется специфическими ошибками, которые бывают видны в детском монологе или диалоге, и считается еще недостаточно сформированной из-за сложностей, связанных с программированием содержания высказывания и его языковым оформлением, с нарушением связности, неточными временными и причинно-следственными связями, пропусками элементов сюжета. Причина этих ошибок — низкая самостоятельная речевая активность.

Частично нарушено и звукопроизношение (соноров, аффрикатов). В воспроизводимых словах детьми могут добавляться, пропускаться или заменяться звуки и слоги («кораблики» — кабарлики, «дрова» — дырава). Фонематическое восприятие недостаточно развито: встречаются трудности с выделением первых и последних согласных в слове, гласных в разной позиции, определением места звука в слове.

С детьми III уровня речевого развития продолжается логопедическая работа, направленная на решение нескольких развивающих задач: развитие понимания речи и языковых средств, формирование произносительной и развернутой фразовой речи, подготовка к обучению грамоте, навыкам чтения и письма [71].

В настоящее время выделяется и IV уровень развития, описанный Т.Б. Филичевой. Для него характерны слабо выраженные остаточные проявления лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития речи, при которых все компоненты языковой системы незначительно нарушены [68].

Детская речь по-прежнему отличается ошибками в слоговой структуре слов и наполняемости их звуками. Как и при III уровне речевого развития, наблюдаются сокращения, пропуски, замены, перестановки и добавления звуков в словах, что свидетельствует о недостаточном уровне восприятия и дифференциации фонем, незаконченном процессе образования фонем.

В высказываниях детей сохраняются определённые ошибки, связанные с нарушением смысловой речи: отсутствуют слова некоторых лексических категорий, наблюдаются смешения родовых и видовых понятий, часть слов заменяются другими словами, близкими по значению, что является лексической ошибкой («кошка играет с мячом» — кошка играет с клубком и т.д.).

Образование новых слов также представляет некоторые трудности для детей, связанные с ошибками в употреблении существительных с уменьшительно-ласкательным значением, значением единичности; прилагательных, обозначающих качества, настроение, принадлежность к какому-либо объекту. Дети неправильно понимают, подбирают и употребляют слова-антонимы, слова и фразы с переносным значением, пословицы.

Связная речь продолжает формироваться, для IV уровня речевого развития характерны следующие её особенности: нарушение логики повествования, наличие пропусков и повторов, «бедных» предложений с малым количеством информации, сохранение трудностей, связанных с планированием речевых высказываний и подбором языковых средств для их оформления.

Несмотря на то, что лексико-грамматические средства сформированы неокончательно, ошибки носят непостоянный характер, в ситуации выбора ответа дети способны ответить правильно, это свидетельствует о том, что грамматический строй их языка приближается к норме.

Таким образом, коррекционная работа логопеда с детьми IV уровня речевого развития будет связана прежде всего с продолжением правильного формирования всех компонентов языковой системы и подготовки ребенка к овладению навыками чтения и письма и к подготовке к школьному обучению [68].

Следует также отметить и специфические особенности психических процессов у детей с общим недоразвитием речи, так как «неполноценная

речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование у детей сенсорной, интеллектуальной, аффективно-волевой сферы» [18].

К отличительным особенностям детей с ОНР следует отнести недостаточную устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения, сниженную вербальную память, низкую продуктивность запоминания. При относительно сохранной смысловой, логической памяти дети забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий. Низкая активность запоминания может сочетаться с ограниченными возможностями развития познавательной деятельности.

Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обуславливает специфические особенности мышления. Обладая в целом полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети отстают в развитии словесно логического мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением [26].

Наряду с общей соматической ослабленностью им присуще и некоторое отставание в развитии двигательной сферы, которая характеризуется плохой координацией движений, неуверенностью в выполнении дозированных движений, снижением скорости и ловкости выполнения. Наибольшие трудности выявляются при выполнении движений по словесной инструкции.

«Дети с ОНР отстают от нормально развивающихся сверстников в воспроизведении двигательного задания по пространственно – временным параметрам, нарушают последовательность элементов действий, опускают его составные части» [72].

Отмечается недостаточная координация пальцев рук, недоразвитие мелкой моторики. Обнаруживается замедленность, застревание на одной позе.

Наблюдаемые у детей с тяжелыми нарушениями речи серьезные трудности в организации собственного речевого поведения отрицательно сказываются на их общении с окружающими людьми. Взаимообусловленность речевых и коммуникативных умений у данной

категории детей приводит к тому, что такие особенности речевого развития, как бедность и недифференцированность словарного запаса, явная недостаточность глагольного словаря, своеобразие связного высказывания, препятствуют осуществлению полноценного общения. «Следствием этих трудностей являются снижение потребности в общении, несформированность форм коммуникации (диалогическая и монологическая речь), особенности поведения: незаинтересованность в контакте, неумение ориентироваться в ситуации общения, негативизм» [12].

Несмотря на определенные отклонения от возрастных нормативов (в особенности в сфере фонетики), речь детей обеспечивает ее коммуникативную функцию, а в ряде случаев является достаточно полноценным регулятором поведения. У них более выражены тенденции к спонтанному развитию, к переносу выработанных речевых навыков в условия свободного общения, что позволяет скомпенсировать речевую недостаточность до поступления в школу.

В целом для детей с речевым недоразвитием характерны: недостаточная подвижность, инертность, быстрая истощаемость процессов воображения.

Таким образом, речевые нарушения оказывают влияние на развитие всех психических процессов у ребенка и препятствуют развитию его познавательной сферы.

Следовательно, правильное понимание структуры речевых нарушений и особенностей психического развития детей при общем недоразвитии речи, причин, лежащих в его основе, различных соотношений о первичных и вторичных нарушениях необходимо для выбора наиболее эффективных приемов коррекции и для предупреждения возможных осложнений в школьном обучении.

## **1.2 Содержание и структурные компоненты психологической готовности к школьному обучению**

Психологическую готовность к школьному обучению можно рассматривать с двух сторон, педагогической и психологической.

В большой психологической энциклопедии дается достаточно объёмное объяснение этого понятия. Это «сформированность у ребенка психологических свойств, без которых в школе невозможно успешное овладение учебной деятельностью». При этом в определении составители словаря разделяют «общую психологическую готовность, которая характеризуется показателями интеллектуального и сенсомоторного развития, специальную, заключающуюся в достижениях по программам дошкольного обучения, и общую личностную готовность, рассматриваемую как интегративный показатель уже достигнутого психического развития (произвольность деятельности, адекватность общения со взрослыми и сверстниками, положительное отношение к школе и обучению)» [1].

В педагогике данное понятие рассматривается, затрагивая физиологический аспект. В педагогическом словаре готовность определяется как «совокупность морфофизиологических и психологических особенностей ребенка старшего дошкольного возраста, которая обеспечивает успешный переход к систематически организованному школьному обучению и обуславливается созреванием организма ребенка, степенью сформированности личности, уровнем развития психических процессов (восприятия, внимания, памяти, мышления и других)» [21].

А синонимичный рассматриваемому понятию термин «школьная зрелость» является комплексом психических качеств, которые необходимы ребенку для того, чтобы успешно начать школьное обучение [56].

В разное время проблемой психологической готовности ребенка к школьному обучению занимались разные учёные, педагоги и психологи: Л.С.

Выготский, А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович, Л.А. Венгер, А. Анастаси, И. Шванцар, Л.И. Пантелеева.

Первооткрывателем в этом вопросе был Л.С. Выготский, определивший психологическую готовность как качественные особенности мышления ребёнка, уровень развития интеллектуальных и мыслительных процессов. Он считал, что ещё в дошкольном возрасте ребенок должен научиться «выделять существенное в явлениях окружающей действительности, уметь сравнивать их, видеть сходное и отличное; он должен научиться рассуждать, находить причины явлений, делать выводы» [13].

Его последователь, А.Н. Леонтьев, впервые ввёл термин «психологическая готовность», который, по его мнению, означал способность ребенка успешно переходить от дошкольного уровня образования к начальному. В своей работе, посвящённой формированию психики ребенка дошкольного возраста, он пояснял, что одних лишь знаний для формирования психологической готовности недостаточно: «Обучение в школе требует от ребенка, чтобы он не только владел определенным кругом представлений и знаний и имел известный уровень развития физических сил, но и предъявляет определенные требования к развитию его психики, к особенностям его памяти, к восприятию и ко многим другим процессам» [37].

А важнейшим показателем психологической готовности А.Н. Леонтьев считал возможность ребенка управлять своим поведением. По его мнению, такие умения не формируются сами по себе, а воспитываются у дошкольника в период подготовки к обучению [38].

У Л.И. Божович было своё видение этой проблемы, она считала, что «готовность к обучению в школе складывается из определенного уровня развития мыслительной деятельности, познавательных процессов, готовности к произвольной регуляции своей познавательной деятельности и к социальной позиции школьника» [9].

Наибольшее внимание она уделяла формированию произвольности в поведении и деятельности ребенка, показывающей уровень его психологической готовности к учебной деятельности. В её работах можно выделить несколько компонентов психологической готовности ребенка: это и определенный уровень мотивационного развития ребенка, включающий познавательные и социальные мотивы учения, и достаточное развитие произвольного поведения и интеллектуальной сферы [8].

А.В. Запорожец определил психологическую готовность как целостную систему взаимосвязанных качеств детской личности, включая особенности ее мотивации, уровень развития познавательной, аналитико-синтетической деятельности, степень сформированности механизмов волевой регуляции [54], а С.Л. Рубинштейн назвал ее известным уровнем психического развития ребёнка, формируемым во многом при дошкольном воспитании, процессом, результатом которого является готовность к обучению у дошкольника: «Включение в школьное обучение требует, конечно, известного уровня развития, который достигается ребенком в результате дошкольного воспитания» [58].

Д.Б. Эльконин, обсуждая проблему готовности к школьному обучению, в своих работах на первое место ставил сформированность необходимых предпосылок для учебной деятельности [78].

В.Д. Шадриков и Н.В. Нижегородцева также выделяли как отдельный критерий готовность ребенка к учебной деятельности, выражающуюся в учебно-важных качествах (произвольность регуляции деятельности, мотивы учения, способность принимать учебную задачу и т.д.), образующих структуру психологической готовности детей к обучению в школе, и их взаимосвязи [76].

В.С. Мухина охарактеризовала психологическую готовность как уровень развития разных сторон личности ребенка, психических процессов, наличие комплекса качеств, составляющих умение учиться [48], а Н.Г. Салмина как «сложное образование, включающее помимо психологической

готовности компоненты, влияющие на успешность обучения, а именно морфофункциональную зрелость (показатели которой разрабатывают гигиенисты и физиологи) и определенный уровень владения предметно-специфическими знаниями» [61].

Зарубежные учёные, занимающиеся проблемой психологической готовности, раскрывали это понятие так:

А. Анастаси как «овладение умениями, знаниями, способностями, мотивацией и другими необходимыми для оптимального уровня усвоения школьной программы поведенческие характеристики» [2].

И. Шванцар как достижение такой степени в развитии, когда ребенок «становится способным принимать участие в школьном обучении» В качестве компонентов готовности к обучению в школе И. Шванцар выделял «умственный, социальный и эмоциональный компоненты» [77].

Зарубежные исследователи также относили к критериям психологической готовности социально-эмоциональную и академическую готовность, словарный запас дошкольника [82].

Итак, понятие психологической готовности ребенка к обучению в трудах отечественных и зарубежных педагогов и психологов традиционно рассматривается как совокупность психологических особенностей ребенка старшего дошкольного возраста, которая обеспечивает успешный переход к систематически организованному школьному обучению и обуславливается степенью сформированности личности ребенка, уровнем развития его психических процессов (восприятия, внимания, памяти, мышления и других) [10].

Психологическая готовность к школьному обучению является многокомпонентным образованием.

Л.А. Венгер отмечал, что в это понятие входит «мотивационная, личностная готовность, в которую входят «внутренняя позиция школьника», волевая готовность, интеллектуальная готовность, а также достаточный уровень развития зрительно-моторной координации» [22].



Н.И. Гуткина писала о трёх компонентах готовности к обучению или школьной зрелости: интеллектуальном, эмоциональном и социальном. В своей работе она подробно описала их: «Под интеллектуальной зрелостью понимают дифференцированное восприятие (перцептивная зрелость), концентрацию внимания; аналитическое мышления; возможность логического запоминания; умение воспроизводить образец. Эмоциональная зрелость в основном понимается как уменьшение импульсивных реакций и возможность длительное время выполнять не очень привлекательное задание. К социальной зрелости относится потребность ребенка в общении со сверстниками и умение подчинять свое поведение законам детских групп, а также способность исполнять роль ученика в ситуации школьного обучения» [20].

Нельзя не отметить как еще один компонент «речевую готовность» ребёнка.

Л.А. Пантелеева назвала «уровень речевого развития ребенка одним из важнейших показателей психологической готовности к обучению в школе, поскольку речь служит средством не только приема и переработки информации, но и совершенствования процесса мышления» [55].

Таким образом, психологическая готовность ребенка к обучению — один из результатов психического развития дошкольника, которая включает в себя следующие структурные компоненты [31]:

1. Личностную готовность, которая характеризуется формированием у ребенка готовности к принятию новой социальной позиции — позиции школьника, в которую входят новые для ребенка права и обязанности. К личностной готовности можно отнести степень развития мотивационной сферы ребенка, его мотивационную готовность к новому виду деятельности — учебному [30].
2. Интеллектуальную готовность, которая предполагает достаточный уровень развития познавательных процессов у ребенка, наличие

необходимых знаний для успешного и продуктивного начала обучения [22].

3. Социально-психологическую готовность к обучению, которая включает в себя сформированность коммуникативных и нравственных качеств и способностей у ребёнка [29].
4. Эмоционально-волевую готовность, которая выражается в сформированности у ребёнка умений ставить перед собой цели, планировать, принимать решение, сознательно организовывать свою деятельность, принимать усилия для достижения результата [5].
5. Коммуникативную готовность, которая определяется уровнем развития общения дошкольников с взрослыми, использованием речи для установления контактов с окружающими и привлечения внимания к себе [79].

Таким образом, несформированные в дошкольный период необходимые психологические образования, требуемые учебные и навыки, достаточный уровень развития мотивационной сферы, волевая готовность и интеллектуальная готовность ребенка к обучению нередко приводят к возникновению различных типов школьной дезадаптации, трудностям и сложным проблемам в учебной деятельности, общении, поведении. Поэтому период перехода от дошкольного к школьному обучению и воспитанию является наиболее сложным и уязвимым [5].

Формировать и развивать необходимые навыки, составляющие психологическую готовность к обучению, должен целый комплекс специалистов, участвующих в обучении и воспитании ребенка старшего дошкольного возраста, в том числе и логопед в процессе своей коррекционно-развивающей работы.

Особенную категорию детей, нуждающихся в коррекционной работе в период подготовки к школьному обучению, составляют дети с речевыми нарушениями.

### **1.3. Особенности психологической готовности к школьному обучению у дошкольников с общим недоразвитием речи**

Помимо отклонений в речевом развитии дошкольников с общим недоразвитием, часто можно наблюдать задержку и в их психическом развитии, которая отражается в нарушении эмоционально-волевой регуляции, недостаточной произвольности психических процессов, в низкой познавательной активности и в отсутствии мотивации к обучению, что представляет дополнительные сложности в процессе коррекционно-развивающих занятий с логопедом, подготовке к школе.

Исследованием развития психических процессов и формирования личности детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями занимались разные педагоги и психологи. В работах Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, О.Н. Усановой, Р.Е. Левиной и др. были описаны специфические особенности психического развития детей с разным уровнем недоразвития речи [65]72. Авторы наблюдали отставание не только в развитии речи, но и в развитии таких психических процессов как восприятие, внимание, память, мышление, воображение и память, что влияет на формирование компонентов психологической готовности к обучению [65].

Своеобразие восприятия дошкольников с общим недоразвитием речи характеризуется недостаточностью развития некоторых его видов. Особенности развития слухового восприятия приводят к сложностям в формировании фонематического слуха.

Нарушения в зрительном восприятии, обусловленные недостаточной дифференцированностью зрительных представлений, не позволяют сформировать прочную связь слова и зрительного образа предмета. Особенности несформированного пространственного гнозиса приводят к затруднениям в различении пространственных понятий. Дети с трудом ориентируются в окружающем пространстве при определении

местонахождения предмета, ориентировка в теле также вызывает сложности [45].

Наблюдается низкий уровень развития и речевого гнозиса: путаница в написании букв (замены, добавление лишних элементов, искажение образа буквы), трудности в их узнавании и сравнении, затруднения в отличии или нахождении общего в печатных и прописных буквах. Все это значительно усложняет процесс овладения дошкольниками с общим недоразвитием речи навыками чтения и письма [64].

По мнению Р.Е. Левиной: «Нарушение взаимодействия между слуховым и речедвигательным (кинестетическим) анализаторами ведет к недостаточному овладению звуковым составом слова, а это, в свою очередь, препятствует накоплению словарного запаса, формированию грамматического строя речи, овладению письмом и чтением» [35].

Внимание детей этой категории недостаточно устойчивое, дети быстро истощаются, темп их деятельности снижается в процессе обучения, это обуславливает количество незамеченных самостоятельно и неустраненных детьми ошибок при выполнении работы. Также у детей наблюдается низкий уровень показателей произвольного внимания, трудности в планировании своих действий, в следствии чего наблюдается более низкая работоспособность, которая у половины детей коррелирует с выраженностью стрессовых реакций и доминированием отрицательных эмоций.

Они испытывают затруднения при определении форм, геометрических фигур, а также при выделении предметов по определенному признаку, с трудом удерживают внимание на слуховой подаче информации, без подкрепления ее наглядным материалом.

Исследования мнестической функции дошкольников с общим недоразвитием речи показывает, что объём зрительной памяти у детей чаще всего оказывается приближенным к норме, наблюдается снижение слуховой памяти и продуктивности запоминания, что приводит к частому забыванию сложных (многоступенчатых) инструкций, заданных педагогом, а также к

опусканию некоторых их элементов и изменении последовательности при выполнении предложенного задания. Сложность представляет и то, что дети не уточняют инструкции из-за недостатков их речевого общения. Однако следует отметить относительно сохранное смысловое и логическое запоминание [45].

Особенности развития мышления детей этой категории характеризуются ограниченностью познавательной деятельности, связанной с недостаточностью знаний. Наглядно-действенное мышление приближено к норме, но наблюдается отставание в развитии словесно-логического и наглядно-образного мышления. Недостатки наглядно-образного мышления у детей с недоразвитием речи могут иметь не только вторичный, но и первичный характер, в этом случае они обусловлены недостаточностью теменно-затылочных областей коры головного мозга.

Также на процесс и результат мыслительной деятельности влияет малый запас знаний об окружающей действительности, о функциях и свойствах предметов, трудности в установлении причинно-следственных связей, в операциях анализа, синтеза, сравнения и обобщения.

По мнению Е.М. Мастюковой, «у многих детей с речевыми нарушениями при формально сохранном интеллекте имеют место выраженные трудности обучения, своеобразное неравномерное дисгармоничное отставание психического развития», это доказывает тесную связь речевых нарушений и других сторон психического развития дошкольников с общим недоразвитием речи и обуславливает особенности их мышления [43].

Также у дошкольников с общим недоразвитием речи наблюдается низкая продуктивность воображения: недостаточно развитая познавательная деятельность, скудный запас сведений об окружающей действительности, низкая мотивация и отсутствие целенаправленности деятельности, сложность в создании представлений, воображаемых ситуаций или предметов [43].

В трудах, посвященных исследованию воображения у детей с нормальным развитием, подчеркивается тесная связь воображения и речи. По

мнению Л.С. Выготского, «наблюдение за развитием воображения обнаружило зависимость этой функции от развития речи, задержка в развитии речи знаменует собой и задержку развития воображения» [15].

У детей данной категории может наблюдаться отставание в развитии двигательной сферы, которое выражается в замедленном формировании локомоторных функций, что бывает связано с соматической ослабленностью детей. Для них характерны плохая координация движений, снижение скорости и ловкости выполнения двигательных заданий, особенно по словесной инструкции. Также недостаточно развита мелкая моторика, что обуславливает плохую координацию пальцев руки.

Некоторыми авторами отмечено, что у детей с нарушениями психического и речевого развития наблюдаются и трудности в социальной сфере, что связано с особенностями коммуникации, личностного развития, вхождения и взаимодействия с социальной средой [34].

В теоретических работах отсутствует подробное описание особенностей личностного развития детей с общим недоразвитием речи, однако специалисты обращают особое внимание на то, что наличие речевых нарушений всегда влияет на характер взаимоотношений с другими людьми и формирование самооценки и самоорганизации, которые обуславливаются недостатками эмоционально-волевой и мотивационной сфер и проявляются в психофизической расторможенности, реже в заторможенности и отсутствии устойчивого интереса к заданию [42].

«Дети часто длительно не включаются в предложенную им проблемную ситуацию или, наоборот, очень быстро приступают к выполнению заданий, но при этом оценивают проблемную ситуацию поверхностно, без учета всех особенностей задания. Другие приступают к выполнению заданий, но быстро утрачивают к ним интерес, не заканчивают их и отказываются работать, даже в случаях правильного выполнения заданий. При этом возможности правильного осуществления мыслительных операций у детей с недоразвитием

речи, как правило, сохранены, что выявляется при расширении запаса знаний и упорядочении самоорганизации» [70].

В большинстве случаев объективная личностная характеристика не совпадает с самооценкой, многие из своих черт характера дети не отмечают и не оценивают. Нарушения в эмоционально-волевой, личностных сферах дошкольников с общим недоразвитием речи не только снижают и ухудшают их работоспособность, но и могут приводить к нарушениям поведения и социальной дезадаптации.

По мнению Г.В. Чиркиной, особенности коммуникативной и речевой сферы взаимообусловлены. При недостаточном развитии всех компонентов речевой деятельности у детей с общим недоразвитием речи наблюдаются и нарушения коммуникативной функции: потребность в общении снижена, способы коммуникации не сформированы, имеются особенности в поведении, ребенок бывает не заинтересован в контакте и не умеет ориентироваться коммуникативной ситуации, появляется негативизм, тревожность и агрессивность [71].

Всех дошкольников с общим недоразвитием речи можно разделить на три группы в зависимости от отношения к своему речевому нарушению:

1. Для первой группы детей характерно отсутствие переживаний своего дефекта. Они без затруднений вступают в речевой контакт, пользуются невербальными средствами общения, активно взаимодействуют с другими людьми и окружающим миром.
2. Для второй группы детей характерно умеренное переживание своего дефекта. Они с трудом устанавливают контакт с другими людьми, не стремятся к общению, избегают коммуникативных ситуаций и также пользуются невербальными средствами общения.
3. Третья группа детей негативно реагирует на речевой дефект. Они отказываются от общения, бывают замкнутыми и даже агрессивными, чаще всего у них наблюдается заниженная

самооценка. Вступают в контакт после длительной коррекционной работы с логопедом.

Помимо коммуникативных трудностей, описанных нами, большую проблему составляет мотивационная неготовность дошкольников с общим недоразвитием речи к обучению: у детей часто бывает не сформирована внутренняя позиция школьника, наблюдается низкая познавательная мотивация. Вместо познавательных и социальных доминируют позиционные и оценочные мотивы. В случае преобладания внешних (игровых) мотивов формирование «правильной» мотивации затруднено из-за отсутствия необходимой для этого основы, это может привести к негативному отношению к школе и к обучению в целом и отрицательно сказаться на успешности усвоения учебного материала и получения положительного опыта в процессе учебной деятельности [42].

Таким образом, описанные нами особенности психического развития дошкольников с общим недоразвитием речи, свидетельствуют о недостаточной сформированности у них компонентов психологической готовности к обучению, среди которых наиболее критичными являются некоторые особенности психических процессов, ограниченный запас знаний и представлений об окружающем мире, слабая мотивация, трудности в общении, затруднения в моторной сфере, а также нарушения эмоционально-волевой и личностной сферы [69]. Все перечисленное может привести к значительным сложностям в процессе дальнейшего обучения.

Именно поэтому подготовка дошкольников с общим недоразвитием речи к школьному обучению является важной задачей, которую должен ставить перед собой целый комплекс специалистов, в том и числе и логопеды дошкольных учреждений, которым следует помнить, что дети данной категории нуждаются не только в логопедическом воздействии, но и в коррекции недостатков психического развития.

При этом коррекционно-развивающая работа должна быть направлена на формирование основных компонентов психологической готовности к



обучению, которые требуются для успешного опыта учебной деятельности. По мнению психологов и педагогов такими компонентами являются: достаточный уровень эмоционально-волевого и умственного развития, и мотивационная готовность к школе [57]. Следовательно, работа специалистов должна быть ориентирована на развитие этих трёх сфер и формирование необходимых навыков и умений в данных направлениях у дошкольников с общим недоразвитием речи.

#### **1.4. Нейропсихологический подход в коррекционно-развивающей работе по формированию компонентов психологической готовности дошкольников с общим недоразвитием речи**

Период подготовки к школе охватывает практически все сферы жизни старшего дошкольника, психологическая готовность к обучению является важнейшим новообразованием этого периода. Ведь школьная неуспешность часто является следствием несформированной готовности к обучению и может приводить не только к трудностям в процессе учебной деятельности, но и к психологическим расстройствам, девиантному поведению [52].

Помимо эмоционально-мотивационных факторов и социальной ситуации развития дошкольника, оказывающих непосредственное влияние на формирование психологической готовности к обучению, развитие зависит и от «индивидуальных особенностей структурно-функционального созревания мозга, мозговой организации, генеза психических функций и психической деятельности», обусловленных отставанием в развитии определённой мозговой зоны или системы, стойкой минимальной мозговой дисфункцией [47].

Поэтому особое значение в рассмотрении понятия психологической готовности дошкольников к обучению имеет нейропсихологический подход, в рамках которого изучается, как формируется мозговая организация психических процессов в онтогенезе, их психологическая и

психофизиологическая структура. Развитие психических функций в онтогенезе тесно связано с формированием морфо и функциогенеза мозга [62].

Отдельные мозговые структуры, входящие в три функциональных блока мозга, созревают неравномерно. Это связано с дифференциацией систем коры головного мозга.

Ребёнок рождается с практически сформированными подкорковыми образованиями и проекционными областями мозга, именно в этих зонах находится начало моторных проводящих путей и конец нервных волокон, идущих от рецепторов, которые относятся к анализаторным системам. Данные зоны — это материальный субстрат каждого блока мозга. Наиболее зрелыми структурами являются структуры, составляющие первый блок мозга, который регулирует мозговую активность. Второй и третий блоки мозга, отвечающие за приём, переработку и хранение информации, а также программирование, регуляцию и контроль за деятельностью, характеризуются зрелостью только определённых фрагментов коры, относящихся к первичным полям, которые принимают приходящую информацию и осуществляют выход двигательных импульсов. Другие корковые зоны, которые перерабатывают информацию, поступающую от анализаторов, недостаточно созревают к этому времени. Это связано с тем, что клетки, входящие в эти зоны, ещё достаточно маленького размера, ширина их верхнего слоя, который отвечает за ассоциативную функцию, мало развита, занимает небольшую площадь, а элементы недостаточно миелинизированы [63].

Младший дошкольный возраст связан с активным созреванием вторичных полей, отвечающих за ассоциативную функцию: вторичных гностических зон систем органов чувств во втором блоке, и премоторных областей — в третьем. Благодаря им осуществляется процесс (перцепция) в целостном полимодальном поле, являющимся структурным психологическим образованием и состоящим из модальностей восприятия, который также отвечает и за последовательное выполнение действий.

Затем созревания достигают третичные поля: в первую очередь, это касается теменной, височной, затылочной области и зоны ТПО, а в последнюю — переднего ассоциативного поля, префронтальной области. В этих мозговых зонах перерабатывается информация в самых сложных формах: вся входящая разномодальная информация синтезируется в надмодальное отражение окружающего мира со всей совокупностью связанных отношений, эта работа выполняется задней ассоциативной областью; в передней ассоциативной области осуществляется произвольная регуляция всех сложных форм психической деятельности: выбора информации, формирования программы деятельности и контроля за правильным выполнением [47].

Таким, образом блоки мозга созревают к разным срокам, этот процесс последователен: сначала достигает созревания первый блок мозга, затем второй и третий, нижележащие поля — вышележащие, подкорковые структуры — первичные поля, первичные поля, и только потом ассоциативные. Если на каком-то из этапов созревания произойдёт повреждение в процессе формирования, это может привести к отклонению в формировании на следующем этапе, и будет связано с отсутствием стимулирующего воздействия от повреждённой ранее зоны.

Индивидуальные проявления неравномерного развития различных областей мозга, наличие незначительных отклонений в их работе могут отрицательно влиять на формирование функциональных систем психики, обеспечивающих определенные функции (память, внимание, речь и связанные с ней письмо и чтение, мышление). Это, в свою очередь, приводит к возникновению особенностей во времени становления познавательной деятельности в целом и в качественных характеристиках ее выполнения у детей разного возраста [62].

К началу учебной деятельности у части детей оказываются недостаточно сформированы некоторые высшие психические функции или определённые звенья, входящие в их структуру. В частности наблюдались трудности в

динамической, пространственной организации движений, слухоречевой памяти, вербально-логическом мышлении.

Несформированность высших психических функций чаще всего обнаруживается в динамике моторных процессов, пространственной практике и гнозисе, слухоречевой памяти, речи, произвольной организации процессов, программировании и в контроле за деятельностью [55].

В передних, задних лобных, средних височных, теменно-височно-затылочных отделах головного мозга, преимущественно в левых полушариях, а также в субкортикальных структурах наблюдается отставание в морфофункциональном созревании. Эти зоны оказываются наиболее незрелыми у детей старшего дошкольного возраста.

Следовательно дошкольники, у которых обнаружена несформированность высших психических функций, нуждаются в предварительном обучении с целью сформировать отстающие в развитии функции. Такая диагностика и работа на этапе подготовки к школе поможет ребёнку в формировании компонентов психологической готовности к обучению, предупреждению или уменьшению трудностей в дальнейшем.

Именно нейропсихологический синдромный анализ развития психической сферы ребенка дает возможность изучить психику на разных уровнях ее функционирования, позволяет устанавливать адекватные связи между особенностями формирования психических функций и развитием мозга ребенка [47].

Категорию детей, нуждающихся в особом внимании, составляют дошкольники с речевыми нарушениями. Наиболее частым речевым нарушением, встречающимся у детей старшего дошкольного возраста без ментальных особенностей и интеллектуальной недостаточности, является общее недоразвитие речи. Так как развитие всех психических процессов у ребенка тесно связано с развитием речи, вполне закономерно, что нарушение развития неречевых психических функций отрицательно воздействует на речь, а нарушение речи, в свою очередь, препятствует психическому развитию [40],

что отражается в нарушении эмоционально-волевой регуляции, недостаточной произвольности психических процессов, низкой познавательной активности, в отсутствии мотивации к обучению, и в конечном итоге, приводит к несформированности компонентов психологической готовности к учебной деятельности.

Поэтому перед педагогами дошкольных образовательных учреждений, занимающихся с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в период подготовки к школе, стоит важная задача — повысить эффективность коррекционно-развивающего воздействия и «подойти» к диагностике и коррекции речевого нарушения с точки зрения комплексного подхода, одним из аспектов которого является нейропсихологический подход.

С помощью нейропсихологического подхода, занимающегося изучением мозговых механизмов и патогенезом психической и речевой деятельности, можно глубже понять структуру речевого расстройства, отражающуюся в механизмах и клинических проявлениях, и, как следствие, определить эффективный путь в комплексной коррекционно-развивающей работе, успешно скорректировать нарушения не только в речевой сфере, но и преодолеть отставание в развитии высших психических функций, сформировать компоненты психологической готовности к обучению в школе. Таким образом, благодаря своевременному и личностно-ориентированному воздействию на нарушенные речевые и психические функции можно помочь ребёнку в дальнейшем развитии, в построении маршрута подготовки к школе, в интеграции в среду нормотипичных детей [40].

По мнению Т.В. Ахутиной, эффективная помощь детям должна строиться «на разработке адекватной их трудностям индивидуально-развивающей программы, при этом необходимо знать, какие функции нуждаются в развитии, для преодоления не только актуальных трудностей, но и трудностей в учении в дальнейшем» [4]. Именно поэтому в работе с дошкольниками с общим недоразвитием речи важен учёт не только недостатков устной речи, но

и особенностей высших психических функций детей, наличия базовых предпосылок для формирования навыков чтения и письма.

Исследования А.В. Семенович и других нейропсихологов доказывают: для того, чтобы развивать речь на всех этапах, необходимо активизировать три функциональных блока мозга или так называемую «трёхуровневую систему», разработанную А.Р. Лурией, знать закономерности их функционального включения в процесс опосредования вербальных и невербальных психических процессов в развитии ребенка, учитывать опору на принцип, выделенный А.В. Цветковым, отмечающим, что «нарушения наблюдаются в звеньях, проходящих сензитивный период» [62].

Рассмотрим общие и специфические трудности, встречающиеся у детей с общим недоразвитием речи в коррекционной работе с логопедом, при нарушениях в работе функциональных блоков мозга.

I блок представлен неспецифическими структурами среднего мозга, лимбической системой, медиобазальными отделами коры лобных и височных долей мозга, регулирующими процессы тонуса, бодрствования и отвечающими за работоспособность. Этот блок мозга называют энергетическим. Если наблюдается его незрелость, у детей легко заметить быстрое утомление, неустойчивость внимания, частоту отвлекающих факторов, эмоциональную неуравновешенность, наличие синкинезий [63].

В логопедической работе в период подготовки к школе I блок влияет на поддержание устойчивости активного тонуса в процессе письма и чтения, с его незрелостью могут быть связаны трудности в восприятии букв, замедленном складывании слогов и чтении слов, медленном темпе письма, несоблюдении положения строки или её потери, в резком колебании темпа, смазанности и монотонности при чтении, в непонимании смыслового контекста читаемого текста и, конечно, в неусидчивости и неспособности к длительной работе с педагогом [73].

II блок мозга представлен основными анализаторными системами: зрительной, слуховой и тактильно-кинестетической, зоны которых находятся

в задних отделах больших полушарий, они отвечают за приём, переработку и хранение информации, которую человек получает извне. Этот блок мозга называют модально-специфическим, так им обеспечиваются процессы восприятия всех видов, память, воображение, внимание и пространственные представления. Стоит отметить, что коррекционная работа логопеда должна быть направлена в-основном на развитие этих процессов.

Незрелость этого блока у детей выражается в трудностях в ориентации в пространстве, приёме и переработке информации, полученной от зрительной системы, недостаточном развитии пространственных представлений, особенностях психических процессов, несформированном фонематическом слухе [47].

В логопедической работе в период подготовки к школе II блок влияет на зрительный и пространственный гнозис и синтез, зрительную и пространственную память, зрительно-моторную координацию. С его незрелостью могут быть связаны трудности при формировании и запоминании графических образов букв и слов, смешения и замены, зеркальность при письме и чтении, несоблюдение полей в тетради, пропуски слов, нарушения сенсо-моторной координации, а так же трудности, обусловленные особенностями психических процессов, характерными для детей с общим недоразвитием речи [73].

III блок представлен моторными, премоторными и префронтальными отделами коры лобных долей мозга, отвечающими за планирование, программирование, регуляцию и контроль за деятельностью. У детей старшего дошкольного возраста только начинается формирование и созревание этого блока. При его незрелости характерны трудности с контролем за собой, с соблюдением установленных правил и анализа своих ошибок, быстрая отвлекаемость и наличие полевого поведения, замена целесообразного поведения на импульсивное или стереотипное, а также частое недоведение работы до конца при выполнении заданий и упражнений [63].

В логопедической работе III блок мозга влияет на кинетическую (серийную) организацию движений в процессе чтения и письма, а также в планировании, контроле и инициации действий. При незрелости этого блока в младшем школьном возрасте можно встретить трудности, связанные с несоблюдением пауз и знаков, непонимании основного смысла текста и замены его своими догадками, «обеднённом» пересказе, отсутствия умения обобщать, наличии стойкого нежелания читать что-либо; при письме будут характерны ошибки, заключающиеся в пропуске букв и нарушении их последовательности, несоблюдении правила прописных букв и в затруднении кинетического программирования движений [73].

Следует отметить, что трудности со звукопроизношением у детей с общим недоразвитием речи так же связаны с несформированностью нескольких нейропсихологических факторов:

1. Кинетического фактора. В этом случае нарушения звукопроизносительной стороны речи будут выражаться в трудностях в нахождении нужного положения языка при произнесении звука, замены звуков по месту образования, в допуске специфических ошибок в заданиях на динамический праксис, праксис позы кистей руки. Дети с нарушениями кинетического фактора испытывают сложности с обучением правильному держанию карандаша.
2. Кинестетического фактора. В случае его несформированности дети с нарушениями звукопроизношения будут испытывать трудности с серийной организацией движений, которые будут выражаться в ошибках, связанных со слоговой структурой слов и предложений, нарушенной программой зрительных и двигательных рядов [63].

Важно понимать связь между поражением какого-либо блока или отдела мозга и состоянием психической деятельности, нарушенной на соответствующем этапе реализации вследствие этого поражения.



Особое внимание логопеда в процессе коррекционной работы требуется уделить стимулированию зон трёх блоков мозга посредством специальных упражнений, заданий, нейрокоррекционных методик.

Большую актуальность нейропсихологический подход приобретает в период подготовки к школе, когда главными задачами для специалиста коррекционного блока является формирование предпосылок для обучения чтению и письму и формирование психологических компонентов готовности к обучению.

Анализируя написанное выше, можем сказать, что дошкольник с речевыми нарушениями до поступления в школу должен соответствовать нескольким «нейропсихологическим» критериям для успешного овладения навыками чтения и письма. Ребёнок должен:

1. Быть готовым перерабатывать слуховую, кинестетическую, зрительную и зрительно-пространственную информацию.
2. Иметь достаточный уровень контроля за произвольными действиями
3. Уметь формировать программу деятельности.
4. Обладать зрелостью в области серийной организации своих действий и движений.
5. Уметь поддерживать свое рабочее состояние.

Помимо этого, дошкольник должен быть психологически готов к обучению. Частыми «нейропсихологическими» проблемами являются снижение работоспособности, высокая утомляемость, и, как следствие, трудности с удержанием внимания, слабые мнестические процессы, недостаточно сформированная речь и функции программирования и контроля, трудности со зрительно-пространственным восприятием и квази-пространством, а также трудности с переработкой информации слухоречевой и зрительно-вербальной информации [47].

Вместе с пропедевтической работой, направленной на устранение возможных трудностей при дальнейшем обучении ребенка с общим недоразвитием речи, логопед должен обратить внимание и на формирование

«нейропсихологических» компонентов готовности к обучению в школе таких, как:

1. Развитие зрительного восприятия (профилактика ошибок в узнавании предметов, нарушений целостности восприятия, фрагментарности)
2. Развитие пространственных и временных представлений (профилактика сложностей восприятия логико-грамматических конструкций, нарушений последовательности этапов действий)
3. Развитие моторных функций (профилактика плохой координации движений, а также замедленного темпа и неловкости при выполнении работ)
4. Развитие кинестетического праксиса (профилактика недоразвития мелкой моторики, нарушений динамического праксиса)
5. Развитие внимания, памяти и других психических процессов (преодоление сложностей, связанных с неустойчивым вниманием, трудностями при восприятии многоступенчатых инструкций, с быстрой истощаемостью психической деятельности)
6. Работа над развитием фонематических процессов (развитие фонематического слуха и работа над формированием фонематического анализа и синтеза).

Следовательно, роль нейропсихологического подхода в коррекционно-развивающей работе логопеда очень важна. Его использование может не только существенно повысить эффективность работы над коррекцией речевых нарушений, кинестетических и кинетических диспраксий, речевых слуховых агнозий, которые могут сопровождать общее недоразвитие речи у дошкольников, но и преодолеть психологическую неготовность к обучению, связанную с особенностями психической деятельности и сопровождаемую «нейропсихологическими» симптомами, а также помочь ребёнку подготовиться к новому виду деятельности в его жизни.

## **Выводы по первой главе**

Из теоретическо-методологического анализа проблемы формирования компонентов психологической готовности у дошкольников видно, что психологическая готовность ребенка к обучению — один из результатов психического развития дошкольника, которая включает в себя следующие структурные компоненты:

1. Личностную готовность, которая характеризуется формированием у ребенка готовности к принятию новой социальной позиции — позиции школьника, в которую входят новые для ребенка права и обязанности. К личностной готовности можно отнести степень развития мотивационной сферы ребенка, его мотивационную готовность к новому виду деятельности — учебному.
2. Интеллектуальную готовность, которая предполагает достаточный уровень развития познавательных процессов у ребенка, наличие необходимых знаний для успешного и продуктивного начала обучения.
3. Социально-психологическую готовность к обучению, которая включает в себя сформированность коммуникативных и нравственных качеств и способностей у ребёнка.
4. Эмоционально-волевую готовность, которая выражается в сформированности у ребёнка умений ставить перед собой цели, планировать, принимать решение, сознательно организовывать свою деятельность, принимать усилия для достижения результата.
5. Коммуникативную готовность, которая определяется уровнем развития общения дошкольников с взрослыми, использованием речи для установления контактов с окружающими и привлечения внимания к себе.

Несформированные в дошкольный период необходимые психологические образования, требуемые учебные и навыки, достаточный уровень развития мотивационной сферы, волевая готовность и

интеллектуальная готовность ребенка к обучению нередко приводят к возникновению различных типов школьной дезадаптации, трудностям и сложным проблемам в учебной деятельности, общении, поведении [60].

Особенности психического развития дошкольников с общим недоразвитием речи, свидетельствуют о недостаточной сформированности у них компонентов психологической готовности к обучению, среди которых наиболее критичными являются некоторые особенности психических процессов, ограниченный запас знаний и представлений об окружающем мире, слабая мотивация, трудности в общении, затруднения в моторной сфере, а также нарушения эмоционально-волевой и личностной сферы. Все перечисленное может привести к значительным сложностям в процессе дальнейшего обучения.

Именно поэтому подготовка дошкольников с общим недоразвитием речи к школьному обучению является важной задачей, которую должен ставить перед собой целый комплекс специалистов, в том и числе и логопеды дошкольных учреждений, которым следует помнить, что дети данной категории нуждаются не только в логопедическом воздействии, но и в коррекции недостатков психического развития.

Таким образом, анализ научно-методологических исследований и их концептуальные основы легли в модель формирования эмпирического этапа исследования.

## **ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПОНЕНТОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

### **2.1 Цели, задачи и методы исследования сформированности компонентов психологической готовности к школьному обучению у дошкольников с общим недоразвитием речи**

В данной главе дано описание планирования и проведения экспериментальной работы.

Экспериментальное исследование проводилось на базе дошкольного отделения Школы № 1206. В исследовании были задействованы 20 респондентов старшего дошкольного возраста (6-7 лет).

Контрольную группу составили 10 человек с речевым развитием в норме. Экспериментальную — 10 человек с общим недоразвитием речи Шуровня.

Разделение детей на контрольную и экспериментальную группу с учетом речевого диагноза и предоставлении соответствующего заключения на этапе подготовительной работы. Дополнительное изучение уровня речевого развития не проводилось.

Задачи исследования:

1. Построение модели эмпирического этапа исследования уровня сформированности компонентов психологической готовности.
2. Подбор валидных и надёжных инструментальных методов исследования формирования компонентов психологической готовности к школьному обучению у сташих дошкольников с общим недоразвитием речи.

3. Выявление особенностей формирования компонентов психологической готовности к школьному обучению у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.
4. Анализ результатов выявления особенностей формирования компонентов психологической готовности к школьному обучению у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Методы исследования включали:

- 1) Методы малой формации (малоформализованные): анализ речевых карт, беседа, наблюдение.
- 2) Методы высокой формации: методики, позволяющие определить уровень эмоционально-волевой регуляции (методика «Лабиринты» Н.И. Озерецкого); уровень умственного развития (рассказ детей по серии сюжетных картинок, методика «Четвёртый лишний», методика «Эталоны» Л.Г. Венгера); уровень мотивационной готовности (беседа на выявление преобладающих мотивов учения с использованием картинок из методики М.Р. Гинзбурга).
- 3) Статистические методы — выявление статистических различий с применением критерия Манна-Уитни.

Гипотеза исследования: психологическая готовность к обучению у старших дошкольников с общим недоразвитием речи характеризуется своеобразием эмоционально-волевой, мотивационной, познавательной сфер; в период подготовки к школе необходимо расширение программы коррекционно-развивающей работы с логопедом, способствующей формированию компонентов психологической готовности к обучению у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Цель исследования: проверить выдвинутую гипотезу.

С целью проверки выдвинутой гипотезы был разработан план опытно-экспериментальной работы, включающий следующие этапы.

- 1) Констатирующий эксперимент.

Цель этапа: диагностика уровня сформированности основных компонентов психологической готовности к обучению у старших дошкольников таких, как:

1. Уровень эмоционально-волевого развития (эмоционально-волевая готовность): уровень эмоционально-волевой регуляции и произвольности внимания
2. Уровень умственного развития (умственная готовность): уровень речевого развития, уровень развития познавательных действий (восприятия), наглядно-образного мышления и основных мыслительных операций.
3. Уровень мотивационной готовности — определение мотивов учения, отношение к будущему обучению в школе.

2) Формирующий эксперимент.

Цель этапа: разработать комплекс развивающих заданий и упражнений в экспериментальной группе, способствующих формированию компонентов психологической готовности к обучению.

Констатирующий эксперимент в подготовительной группе детского сада был представлен восемью методиками. Каждый ребёнок выполнял задания в групповом и индивидуальном порядке в течении 30 минут. Методики, используемые в констатирующем эксперименте, приведены в Приложениях (См.: Приложение 1-5)

Диагностический комплекс для определения исходного уровня компонентов психологической готовности, был составлен из нескольких широко используемых в диагностике методик. Он включал в себя методики, позволяющие определить:

- уровень развития эмоционально-волевой регуляции (методика «Лабиринты» Н.И. Озерецкого);
- уровень умственного развития (рассказ детей по серии сюжетных картинок, методика «Четвёртый лишний», методика «Эталоны» Л.А. Венгера);

- уровень развития мотивационной готовности (беседа на выявление преобладающих мотивов учения с использованием картинок из методики М.Р. Гинзбурга).

При оценке выполнения задания использовались следующие критерии: высокий уровень оценивался 3 баллами, средний – 2 баллами, низкий – 1 баллом.

Для наглядности по результатам каждой методики были построены круговые диаграммы, где в процентном соотношении показано, каков уровень развития того или иного компонента психологической готовности у участников эксперимента.

## **2.2 Анализ результатов исследования уровня сформированности компонентов психологической готовности к школьному обучению у дошкольников с общим недоразвитием речи**

Проанализируем данные, полученные в ходе эксперимента.

Результаты констатирующего экспериментального исследования, направленного на определение уровня сформированности эмоционально-волевой регуляции представлены в Таблице 1. Результаты детей с ярко выраженным недостаточным уровнем развития эмоционально-волевой регуляции выделены чертой.

Критерии оценивания:

- 3 балла — внимательно слушает инструкцию, подчиняется системе требований, сознательно осуществляет свои действия, руководствуясь правилами, самостоятельно выполняет требуемое задание;
- 2 балла — не воспринимает инструкцию с первого предъявления, забывает правила выполнения задания, нуждается в помощи, не может самостоятельно выполнить задание;
- 1 балл — требует многократного повторения инструкции с демонстрацией действий, не ориентируется на образец, не соблюдает



правила выполнения задания, часто отвлекается, не может сосредоточиться, объем правильно выполненного задания мал.

**Таблица 1**

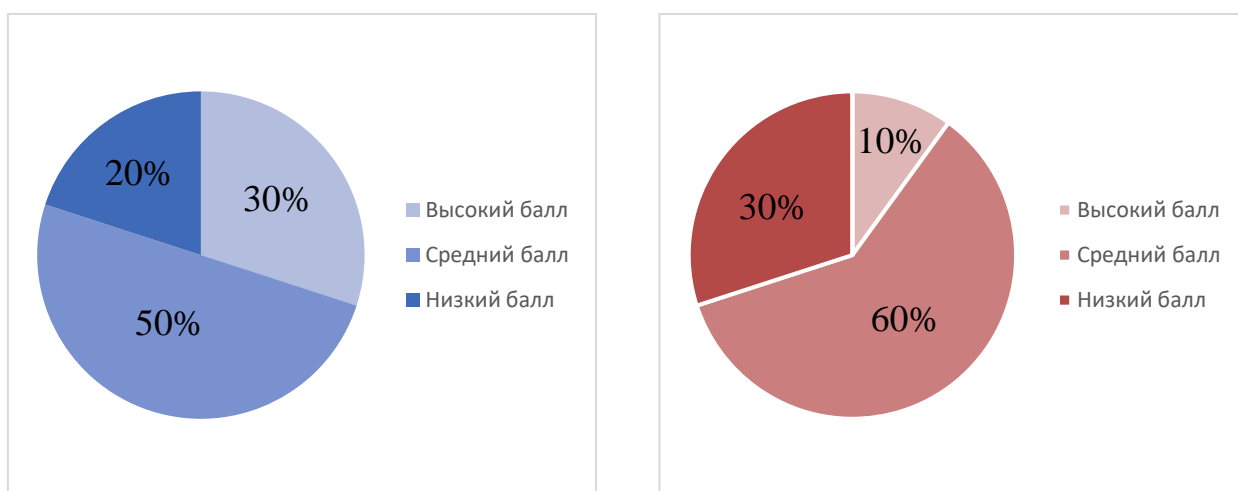
**Уровень сформированности эмоционально-волевой регуляции**

Испытуемые	Нормативное речевое развитие / ОНР	Балл
Испытуемый 1	Норма	3 балла
Испытуемый 2	Норма	3 балла
Испытуемый 3	Норма	3 балла
Испытуемый 4	Норма	2 балла
Испытуемый 5	Норма	2 балла
Испытуемый 6	Норма	2 балла
Испытуемый 7	Норма	2 балла
Испытуемый 8	Норма	2 балла
Испытуемый 9	Норма	<u>1 балл</u>
Испытуемый 10	Норма	<u>1 балл</u>
Испытуемый 11	ОНР	3 балла
Испытуемый 12	ОНР	2 балла
Испытуемый 13	ОНР	2 балла
Испытуемый 14	ОНР	2 балла
Испытуемый 15	ОНР	2 балла
Испытуемый 16	ОНР	2 балла
Испытуемый 17	ОНР	2 балла
Испытуемый 18	ОНР	<u>1 балл</u>

Испытуемый 19	ОНР	<u>1 балл</u>
Испытуемый 20	ОНР	<u>1 балл</u>

Из таблицы видно, что у дошкольников с общим недоразвитием речи уровень развития волевых действий и произвольности внимания ниже, чем у дошкольников с речевым развитием в норме.

Для наглядности результаты расчета среднего значения по каждому заданию при диагностике уровня сформированности психологических компонентов у обеих групп представлен в виде Диаграммы 1.



**Диаграмма 1. Уровень сформированности эмоционально-волевой регуляции в контрольной и экспериментальной группах (%)**

У дошкольников с речевым развитием в норме высокому уровню развития волевых действий и произвольности внимания соответствует 30%, среднему уровню 50% детей, низкому 20%.

У дошкольников с общим недоразвитием речи высокому уровню развития волевых действий и произвольности внимания соответствует 10%, среднему уровню 60% детей, низкому 30%.

Эти данные позволяют сделать вывод, что большинство детей с нормальным речевым развитием имеют средний и высокий уровень эмоционально-волевого развития — 80%. Дети с общим недоразвитием речи показали более низкий результат в 70%, на 10% ниже, чем у нормы. Кроме

того, у детей с речевыми нарушениями на 20% больше детей с низким уровнем развития волевых действий и произвольности внимания, который характеризуется низкой степенью регуляции поведения, отсутствием произвольности внимания и речевой регуляции деятельности.

Результаты констатирующего экспериментального исследования, направленного на определение уровня развития связной речи представлены в Таблице 2.

Критерии оценивания:

- 3 балла — в рассказе присутствуют все части, предложения связаны между собой, общая структура не нарушена, отсутствуют морфологические и синтаксические ошибки, активно используются выразительные средства: прилагательные, наречия, экспрессивно-оценочные слова, прямая речь;
- 2 балла — общая структура текста воспроизведена неточно, присутствует небольшое количество морфологических и синтаксических ошибок, из выразительных средств присутствуют только прилагательные и наречия;
- 1 балл — в рассказе отсутствует связь между предложениями, предложения простые и нераспространённые, допускается большое количество грамматических ошибок, выразительные средства используются мало.

**Таблица 2**

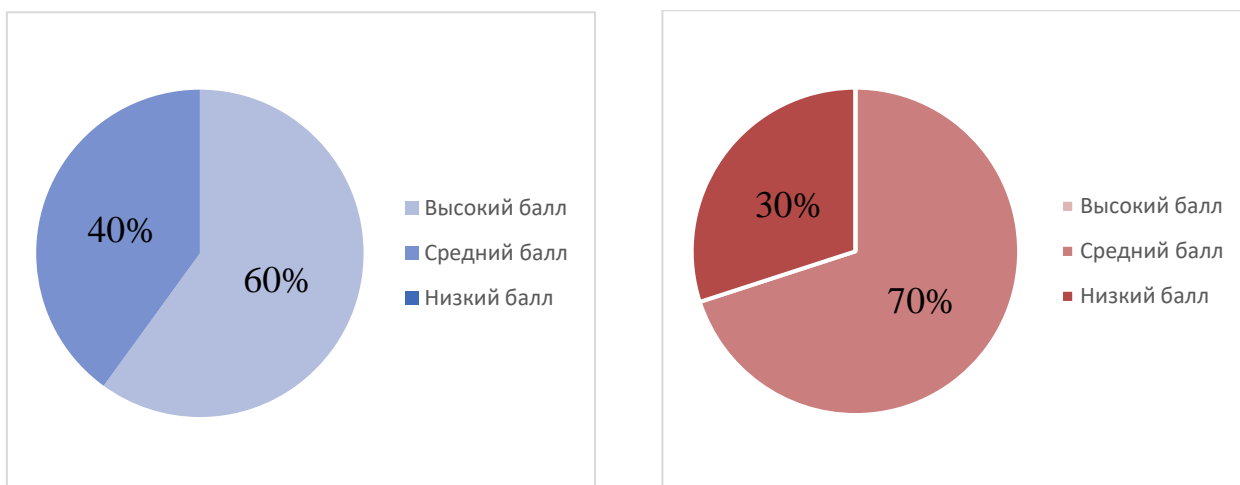
**Уровень развития связной речи по рассказу по серии сюжетных картинок**

Испытуемые	Нормативное речевое развитие / ОНР	Балл
Испытуемый 1	Норма	3 балла
Испытуемый 2	Норма	3 балла
Испытуемый 3	Норма	3 балла
Испытуемый 4	Норма	3 балла

Испытуемый 5	Норма	3 балла
Испытуемый 6	Норма	3 балла
Испытуемый 7	Норма	2 балла
Испытуемый 8	Норма	2 балла
Испытуемый 9	Норма	2 балла
Испытуемый 10	Норма	2 балла
Испытуемый 11	ОНР	2 балла
Испытуемый 12	ОНР	2 балла
Испытуемый 13	ОНР	2 балла
Испытуемый 14	ОНР	2 балла
Испытуемый 15	ОНР	2 балла
Испытуемый 16	ОНР	2 балла
Испытуемый 17	ОНР	2 балла
Испытуемый 18	ОНР	<u>1 балл</u>
Испытуемый 19	ОНР	<u>1 балл</u>
Испытуемый 20	ОНР	<u>1 балл</u>

Из таблицы видно, что у дошкольников с общим недоразвитием речи уровень развития связной речи ниже, чем у дошкольников с речевым развитием в норме.

Результаты расчета среднего значения при исследовании уровня развития связной речи у обеих групп представлен в виде Диаграммы 2.



**Диаграмма 2. Уровень развития связной речи в контрольной и экспериментальной группах (%)**

У дошкольников с речевым развитием в норме высокому уровню развития связной речи соответствует 60%, среднему уровню 40% детей, низкому 0%.

У дошкольников с общим недоразвитием речи высокому уровню развития связной речи 0%, среднему уровню 70% детей, низкому 30%.

Эти данные позволяют сделать вывод, что большинство детей с нормальным речевым развитием имеют средний и высокий уровень развития связной речи — 100%. Дети с общим недоразвитием речи показали более низкий результат в 70%, на 30% ниже, чем у нормы. Кроме того, среди детей с речевыми нарушениями 30% детей имеет низкий уровень развития связной речи, который характеризуется отсутствием связи между предложениями в рассказе, нарушением структуры текста, большим количеством грамматических ошибок, редким использованием выразительных средств.

Следует отметить, что в рассказе детей с нормативным речевым развитием так же, как и в рассказе детей с общим недоразвитием речи часто не наблюдается связи предложений между собой, структура построения рассказа напоминает перечисление действий. По мнению Л.С. Выготского, описание картинки путем перечисления отдельных предметов, действий означает низкий уровень развития речи дошкольников, косвенным образом

отражающим уровень синкретического мышления, свойственным детям в раннем онтогенезе.

У детей с общим недоразвитием речи в рассказе часто встречаются грамматические ошибки, заключающиеся в неправильном изменении слов по родам, числам, падежам, в пропуске и замене предлогов, аграмматизмы. Уровень речевого развития характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития.

На фоне относительно развернутой речи наблюдается неточное употребление многих лексических значений. В активном словаре преобладают существительные и глаголы. Недостаточно слов, обозначающих качества, признаки, состояний предметов и действий. В свободных высказываниях преобладают простые распространенные предложения, почти не употребляются сложные конструкции.

Дошкольники из обеих групп чаще всего используют в рассказе экспрессивно-оценочные прилагательные и наречия. Использование прямой речи наблюдается только у дошкольников с высоким уровнем развития связной речи.

#### *Диагностика уровня развития мыслительных операций*

Результаты констатирующего экспериментального исследования, направленного на определение уровня развития мыслительных операций представлены в Таблице 3.

Критерии оценивания:

- 3 балла — ребёнок способен к классификации по существенному, соответствующему данной понятийной группе, признаку, называет классификационные ряды обобщающими словами и объясняет принцип выделения лишнего предмета;
- 2 балла — объединяет предметы в группы, определяет «лишний» предмет на основе выделения реальных связей между объектами, которые усваиваются в процессе приобретения жизненного опыта

(выделение пилы, как лишнего предмета, из ряда «молоток, топор, гвоздь, пила», так как с помощью молотка и топора можно забить гвоздь), классификация осуществляется на основе установления конкретных ситуативных связей между объектами;

- 1 балл — группирует предметы по случайному признаку, поэтому указать какое-либо основание для классификации не может, такое случайное объединение не относится к логической классификации, так как категории для подобного объединения объектов не существует, отмечается отказ от названия группы обобщающим понятием.

**Таблица 3**

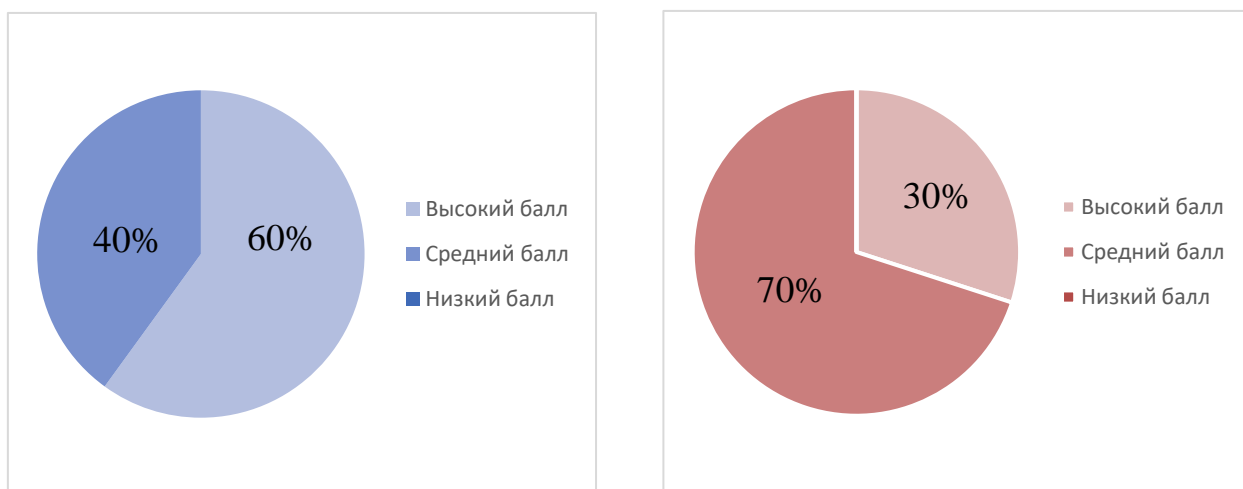
**Уровень развития мыслительных операций**

Испытуемые	Нормативное речевое развитие / ОНР	Балл
Испытуемый 1	Норма	3 балла
Испытуемый 2	Норма	3 балла
Испытуемый 3	Норма	3 балла
Испытуемый 4	Норма	3 балла
Испытуемый 5	Норма	3 балла
Испытуемый 6	Норма	3 балла
Испытуемый 7	Норма	2 балла
Испытуемый 8	Норма	2 балла
Испытуемый 9	Норма	2 балла
Испытуемый 10	Норма	2 балла
Испытуемый 11	ОНР	3 балла
Испытуемый 12	ОНР	3 балла
Испытуемый 13	ОНР	3 балла
Испытуемый 14	ОНР	2 балла

Испытуемый 15	ОНР	2 балла
Испытуемый 16	ОНР	2 балла
Испытуемый 17	ОНР	2 балла
Испытуемый 18	ОНР	2 балла
Испытуемый 19	ОНР	2 балла
Испытуемый 20	ОНР	2 балла

Из таблицы видно, что у дошкольников с общим недоразвитием речи уровень развития мыслительных операций ниже, чем у дошкольников с речевым развитием в норме.

Для наглядности результаты расчета среднего значения по каждому заданию при исследовании уровня сформированности мыслительных операций у детей обеих групп представим в виде Диаграммы 3.



**Диаграмма 3. Уровень развития мыслительных операций в контрольной и экспериментальной группах (%)**

У дошкольников с речевым развитием в норме высокому уровню развития мыслительных операций соответствует 60%, среднему уровню 40% детей, низкому 0%.

У дошкольников с общим недоразвитием речи высокому уровню развития мыслительных операций 30%, среднему уровню 70% детей, низкому 0%.



Эти данные позволяют сделать вывод, что большинство детей с нормальным речевым развитием имеют средний и высокий уровень развития мыслительных операций — 100%, при этом преобладает высокий уровень. Среди детей с общим недоразвитием речи преобладает средний уровень развития мыслительных операций (70%).

Следует отметить, что при группировке предметов большинство детей с общим недоразвитием речи ориентировалось на внешние признаки, ситуационные и функциональные связи, доступные непосредственному восприятию, они обладали низким уровнем обобщения.

#### *Диагностика мотивационной готовности*

Результаты констатирующего экспериментального исследования, направленного на определение уровня развития мотивационной готовности к обучению, представлены в Таблице 4.

Критерии оценивания:

- 2 балла — имеет правильные представления об обучении в школе и положительно относится к ней, в мотивации преобладают учебно-познавательные мотивы;
- 1 балл — положительное отношение к школе не до конца не сформировано, в мотивации преобладают игровые или социальные мотивы.

**Таблица 4**

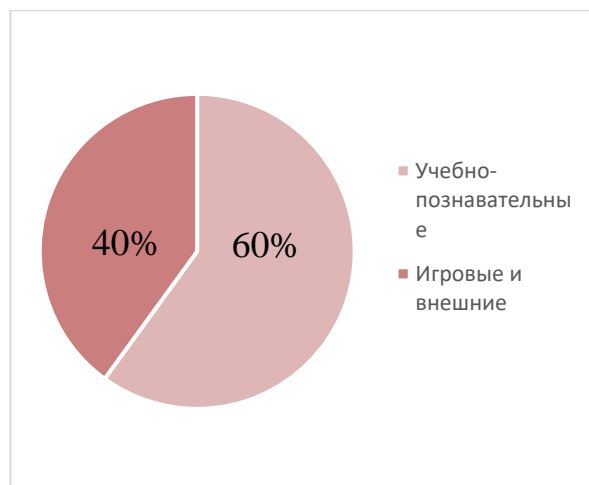
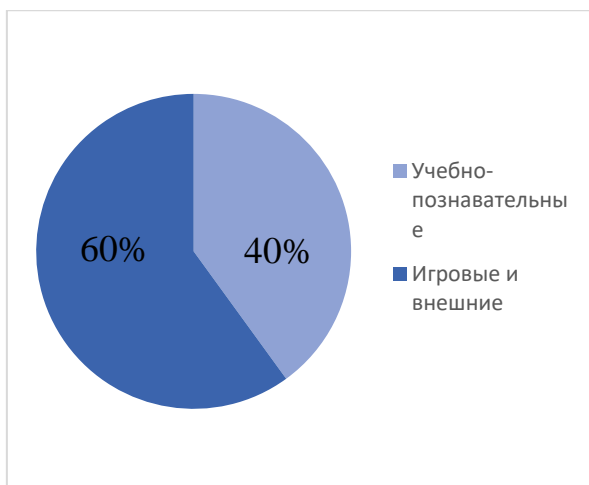
#### **Уровень развития мотивационной готовности**

Испытуемые	Нормативное речевое развитие / ОНР	Балл
Испытуемый 1	Норма	2 балла
Испытуемый 2	Норма	2 балла
Испытуемый 3	Норма	2 балла
Испытуемый 4	Норма	2 балла
Испытуемый 5	Норма	2 балла

Испытуемый 6	Норма	2 балла
Испытуемый 7	Норма	1 балл
Испытуемый 8	Норма	1 балл
Испытуемый 9	Норма	1 балл
Испытуемый 10	Норма	1 балл
Испытуемый 11	ОНР	2 балла
Испытуемый 12	ОНР	2 балла
Испытуемый 13	ОНР	2 балла
Испытуемый 14	ОНР	2 балла
Испытуемый 15	ОНР	1 балл
Испытуемый 16	ОНР	1 балл
Испытуемый 17	ОНР	1 балл
Испытуемый 18	ОНР	1 балл
Испытуемый 19	ОНР	1 балл
Испытуемый 20	ОНР	1 балл

Из таблицы видно, что у дошкольников с общим недоразвитием речи преобладают игровые и внешние мотивы, а у дошкольников с речевым развитием в норме — учебно-познавательные, хотя внешние мотивы также присутствовали почти у половины испытуемых.

Для наглядности результаты расчета среднего значения по каждому заданию при исследовании уровня сформированности мотивационной готовности к школьному обучению у детей обеих групп представлен в виде Диаграммы 4.



**Диаграмма 4. Уровень развития мотивационной готовности в контрольной и экспериментальной группах (%)**

У 60 % дошкольников с речевым развитием в норме преобладают учебно-познавательные мотивы, у 40% — игровые и внешние мотивы.

У 40 % дошкольников с общим недоразвитием речи преобладают учебно-познавательные мотивы, у 60% присутствуют неадекватные (игровые, внешние) мотивы.

Эти данные позволяют сделать вывод, что большая часть дошкольников с речевым развитием в норме и с общим недоразвитием речи обладает невысоким уровнем сформированности мотивационной готовности к обучению. Несмотря на то, что у детей из обеих групп практически сформированы представления о школе, не во всех случаях наблюдается положительное отношение к ней и желание учиться, начало обучения в школе дети связывают с внешними мотивами (мотивом отметки, игровыми мотивами), небольшая часть детей руководствуется учебно-познавательными мотивами, связанными с желанием овладеть новыми знаниями, умениями, навыками. Дошкольники с общим недоразвитием речи в развитии мотивационной готовности несколько «отстают» от детей с речевым развитием в норме.

Результаты констатирующего эксперимента показали, что дошкольники с общим недоразвитием речи III уровня имеют более низкий уровень

сформированности компонентов психологической готовности, чем дошкольники с речевым развитием в норме.

Результаты испытуемых обеих групп были обработаны с применением непараметрического U-критерия Манна-Уитни. Результаты статистической значимости различий двух групп занесены в Таблицу 5.

**Таблица 5**

**Статистический анализ уровня сформированности компонентов психологической готовности у дошкольников с общим недоразвитием речи**

Статистические критерии				
	ЭВГ	СР	УГ	МГ
U Манна-Уитни	38,500	14,000	35,000	40,000
W Вилкоксона	93,500	69,000	90,000	95,000
Z	-,965	-3,033	-1,314	-,872
Асимптотическая значимость (2-сторонняя)	,335	,002	,189	,383

Примечание:

ЭВГ – эмоционально-волевая готовность; СР – связная речь; УГ – умственная готовность; МГ – мотивационная готовность.

Асимптотическая значимость показывает, что между группами присутствуют статистически значимые различия (по параметру речевого развития) в уровнях сформированности компонентов психологической готовности. Это подтверждает корректность деления испытуемых на контрольную и экспериментальную группы.

Таким образом, по результатам проведенного анализа можно сделать вывод, что дошкольникам с общим недоразвитием речи необходима коррекционно-развивающая работа и помощь в формировании компонентов психологической готовности: развитии эмоционально-волевой регуляции и произвольности внимания, познавательных действий (восприятия), наглядно-образного мышления и основных мыслительных операций, формировании внутренней позиции школьника и правильной мотивации к обучению.

### **2.3 Формирование компонентов психологической готовности к школьному обучению у дошкольников с общим недоразвитием речи**

Проанализировав результаты, полученные в процессе констатирующего эксперимента, были определены направления коррекционно-развивающей работы, целью которой является на формирование психологической готовности к обучению дошкольников с общим недоразвитием речи: развитие уровня эмоционально-волевой готовности (развитие умения принимать учебную задачу и следовать ее в процессе), мотивационной готовности (повышения самооценки, формирования внутренней позиции школьника и учебного мотива), развития познавательной сферы (умственной готовности).

На этапе формирующего эксперимента мы составили коррекционно-развивающую программу работы, направленную на развитие психологической готовности, в которую были включены упражнения, задания и игры, которые могли бы помочь дошкольникам с недостаточным уровнем сформированности компонентов психологической готовности к обучению, повысить уровень развития исследуемых и диагностируемых учебно-важных навыков, которые бы в дальнейшем способствовали успешному овладению новым видом деятельности. К таким упражнениям относятся:

1. Упражнения и задания, способствующие принятию ребёнком учебной задачи, поставленной педагогом, повышающие уровень развития эмоционально-волевой регуляции.
2. Упражнения на развитие познавательной сферы, способствующие развитию познавательных процессов.
3. Упражнения на повышение самооценки учащихся и ролевые игры, способствующие формированию внутренней позиции школьника и мотивационной готовности к обучению.

4. Упражнения на развитие графомоторных навыков: упражнения на развитие мелкой моторики руки, упражнения на штриховку, обведение фигур и линий, соединение фигур по точкам, выполнение рисунков по клеткам.

Все занятия были построены одинаковы. Программа коррекционно-развивающей работы и конспекты занятий представлены в Приложениях 6-7.

Нами было проанализировано содержание обучения в период подготовки к школе и выявлены методические приёмы, способствующие развитию эмоционально-волевой, познавательной, мотивационной сферы детей с общим недоразвитием речи и обеспечивающие формирование компонентов психологической готовности к обучению.

В разработке методических рекомендаций мы опирались на основные положения отечественной психологии: теорию деятельности, возрастную периодизацию развития и теорию поэтапного формирования умственных действий, а также на использование комплексного подхода к развитию, охватывающего речемыслительную, эмоционально-волевою и мотивационную сферу ребёнка [38].

#### *Развитие эмоционально-волевой готовности*

Развитие эмоционально-волевой сферы дошкольников происходит в соответствии со следующими принципами: единством интеллекта и аффекта, связи эмоций с познавательными и аффективными моментами, вхождении эмоций в структуру мыслительных процессов и положением о том, что эмоции не подчиняют себе деятельность, а являются её результатом и механизмом её движения [7].

Формирование эмоционально-волевой готовности к обучению включает в себя два этапа.

Первый этап заключается в организации разнообразных видов практической деятельности дошкольников и в формировании у них положительного отношения к ним.

Сначала цель любой деятельности перед детьми ставит сам педагог и создаёт соответствующий эмоциональный фон, далее дети сами учатся ставить перед собой цели, а педагог контролирует и оценивает результаты их действий, впоследствии дети учатся взаимоконтролю и взаимооцениванию друг друга, затем задача контроля и оценивания переходит непосредственно к ним самим и выражается уже в формировании самоконтроля и самооценки.

Разнообразная деятельность детей также способствует развитию умения принимать учебную задачу и ориентироваться на указания педагога на занятии. Лучше всего для развития этих умений подходят продуктивные виды деятельности, в процессе которых ребенком создаётся что-то новое при последовательном выполнении действия и соблюдении правил, установленных педагогом. К таким видам деятельности относятся аппликация, лепка, рисование и конструирование.

Постепенно задания усложняются за счёт необходимости самому выделять способы действия в работе, выполнять работу не только по образцу и подражанию, но и самостоятельно действовать при выполнении заданий, следуя словесной инструкции педагога, которая также постепенно начинает усложняться

Второй этап формирования эмоционально-волевой готовности осуществляется при усложнении требований к деятельности детей, при овладении ими основными структурными компонентами интеллектуальной деятельности на занятиях по развитию речи, формированию элементарных математических представлений. Каждый из видов учебных занятий предполагает специфический круг задач, решению которых способствует использование дидактических, сюжетно-дидактических игр, проблемной постановки задач и т. д.

*Методические приёмы по формированию эмоционально-волевой  
готовности к обучению*

К основным приемам работы логопеда, направленным на развитие эмоционально-волевой сферы, относятся: создание эмоционального фона,

способствующего формированию положительного отношения к занятиям; формирование чувства эмоционального подъема при правильном выполнении задания, использование специальных игр, которые позволяют детям осознать эмоциональные состояния, настроение окружающих людей; создание игровых ситуаций; объяснение значимости задач предстоящей деятельности; развитие навыков самоконтроля и самооценки, развитие произвольности деятельности с помощью включения развивающих упражнений и заданий в структуру логопедического занятия.

### *Развитие умственной готовности*

Речевое развитие и развитие мыслительных операций, формирование познавательной сферы ребенка происходит не только в процессе систематических занятий, но и в процессе получения опыта в повседневной жизни. Основная задача, которая стоит перед специалистами в этом направлении, помочь ребёнку расширить и накопить запас знаний и представлений об окружающем мире, предметах и явлениях, сформировать способы мыслительной деятельности [58].

При этом в обучении целесообразно использовать методику поэтапного формирования умственных действий, в которой учитываются закономерности процесса усвоения знаний и их этапы.

На первом этапе педагог стремится создать положительную мотивацию у ребёнка к усвоению знаний, пробудить интерес с помощью использования на занятии проблемных ситуаций, задач логического типа, загадок, игровых приемов и эвристических бесед, сопровождая их наглядным материалом, привлекающим ребёнка.

На втором этапе дети учатся выделять существенные связи и отношения в изучаемом материале, определять возможности использования новых знаний в повседневной жизни и составлять модель будущей деятельности и ориентировочную схему действий.

Третий этап усвоения знаний называется собственно операционально-познавательными и заключается в материальной или материализованной форме



действий. На этом этапе практическая деятельность детей должна сочетаться с речевой, то есть, с проговариванием выполняемых действий. При этом педагогу важно организовывать работу парами или группами, в которой дети поочередно выполняют контрольную, ориентировочную и исполнительную часть деятельности.

На заключительном контрольно-оценочном этапе осуществляется итоговый контроль и оценка результатов. Дети учатся анализировать и оценивать работы друг друга, а затем и свои собственные, сначала с опорой на критерии, заданные педагогом, а затем и вполне самостоятельно, стремясь обосновать свое мнение, сравнивая полученные результаты с заданным образцом.

Исходной формой действия является материальная форма, при которой операции выполняются зачастую руками. Этому способствуют такие занятия как лепка, конструирование, сравнение величин, измерение с использованием различных мер и меток; обучение счетным операциям с использованием дидактического материала. Особое значение эта форма действия имеет в сенсорном воспитании, развитии наглядно-действенного мышления. Но развитие наглядно-образного мышления детей предполагает использование более высокой формы действия — перцептивной [80].

Следующий этап характеризуется появлением внешне-речевой формы действия, при которой все действия, выполняемые детьми в материальной форме, проговариваются. Сначала проговаривание основывается на устных и письменных образцах-алгоритмах, которые дает педагог. Постепенно увеличивается доля самостоятельного проговаривания.

Заключительным этапом на пути преобразования действия из внешнего во внутреннее является появление умственного действия. Когда дети выполняют действия в уме, оперируя образами предметов. Переход к умственной форме (например, свободному оперированию сенсорными эталонами) происходит постепенно, а детям с общим недоразвитием речи требуется больше времени для формирования понятий на этом этапе.

### *Методические приёмы по развитию умственной готовности к обучению*

Основными направлениями работы логопеда по развитию умственной готовности являются развитие сенсорных процессов, мышления и других психических процессов.

По мнению отечественных учёных, полноценное сенсорное развитие является фундаментом умственного развития и одной из основных задач дошкольного образования и воспитания, оно включает в себя формирование восприятия, познавательных ориентировочных действий, овладение сенсорными эталонами.

В дошкольный период происходит не только развитие сенсорных процессов, но и наглядно-действенного и наглядно-образного мышления, а также элементов логического мышления. Развитие познавательных процессов детей в значительной степени зависит от уровня организации их практической деятельности: внешние действия с предметами постепенно, в процессе интериоризации, преобразуются в действия внутренние. Таким образом происходит развитие мышления ребенка [75].

В процессе коррекционно-развивающих занятий с дошкольниками с общим недоразвитием речи логопед должен уделить внимание развитию сенсорных процессов у детей, при этом можно использовать специальные игры и упражнения, направленные на формирование целостности восприятия предметов и явлений, восприятия свойств и качеств предметов, пространственных отношений, на овладение способами обследования предметов и их сопоставления, на овладение общественно выработанными системами сенсорных эталонов (цветами спектра, система геометрических форм, величина) и на формирование способов выполнения задания [57].

Развитию мышления дошкольников будет способствовать обучение анализу в процессе предметно-практической деятельности, выделению существенных признаков и пониманию простейших причинно-следственных связей и, как следствие, активизации познавательной сферы. В этом процессе логопеду также может помочь использование специальных упражнений и

заданий, способствующих развитию мышления и других психических процессов у дошкольников с общим недоразвитием речи.

### *Речевое развитие*

Развитие речи ребенка также подчиняется определенным закономерностям. Ребенок вначале усваивает общие, а затем частные правила языковой системы. Овладение словообразованием происходит в направлении от простых к сложным, от продуктивных к непродуктивным единицам.

Советский лингвист А.Н. Гвоздев выделил три периода развития словообразования [16].

*Первый период* (от 2,6 до 4 лет) — период накопления первичного словаря мотивированной лексики и формирования предпосылок словообразования. В это время словопроизводство имеет случайный, ситуативный характер.

*Второй период* (от 4 до 5,5 лет) характеризуется активным освоением словопроизводства, формированием обобщенных представлений о мотивированности наименований, регулярного словотворчества.

*Третий период* (от 5,5 до 6 лет) — время, когда происходит усвоение норм и правил словообразования. У ребенка развивается самоконтроль, критическое отношение к речи, снижается интенсивность словотворчества.

Развитие словообразования в онтогенезе тесно связано с развитием познавательной деятельности ребенка, операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения, определения сходства и различия в семантике и формально-языковых признаках родственных слов, с функционированием механизмов, обеспечивающих усвоение речи в целом [67].

### *Методические приёмы по развитию речи*

В процессе развития речи дошкольников с общим недоразвитием речи необходимо учитывать основные фазы (компоненты) речевой деятельности.

1. Мотивационно-побудительная фаза речевой деятельности заключается в положении А.Н. Леонтьева о том, что «предметом речевой деятельности и ее мотивом является мысль, возникшая из других

потребностей, побуждаемых предметной или игровой деятельностью, необходимо широко применять игровую, предметно-практическую, изобразительную и другие виды продуктивной деятельности» [37].

Формированию мотивационно-побудительного компонента речи на коррекционно-развивающих занятиях с логопедом способствует использование следующих методических приёмов: создание игровых ситуаций; использование игрушек; организация игр-соревнований и дидактических игр; драматизация действий, изображенных на предлагаемых картинках; создание ситуаций, требующих совместной деятельности; применение наглядного моделирования.

Также следует помнить, что доступная и интересная продуктивная деятельности на занятии является стимулом, побуждающим ребенка к говорению и способствующим усвоению слова в разных синтагматических и парсинтагматических связях, формированию смысловой и системной структуры родного языка в мотивированных условиях.

2. Ориентировочно-исследовательская фаза включает отбор речевых средств, планирование и программирование речевого высказывания.
3. Операционная или исполнительская фаза предполагает выполнение конкретных действий и операций (говорения, письма, чтения, слухового восприятия речи) в соответствии с мотивом и условиями функционирования различных видов речевой деятельности на основе высказываний моделей в разных ситуациях [36].

В дальнейшем дети попадают в условия самостоятельного программирования и отбора речевых высказываний.

Формированию ориентировочно-исследовательских и операционно-исполнительских компонентов речи помогает использование на занятиях следующего методического приёма — достижения единства тем предметно-практической деятельности и сюжетно-ролевых игр, позволяющих использовать речевой материал, усвоенный на предыдущем этапе. Например, конструирование из кубиков по образцу и сюжетно-ролевая игра «На

стройке»; рисование на тему «Домашние животные» и сюжетно-ролевая игра «На ферме»; лепка на тему «Транспорт» и сюжетно-ролевая игра по правилам дорожного движения [47].

Следует отметить, что развитие импрессивной и экспрессивной сторон речи наиболее активно происходит в процессе изобразительно-конструктивной и игровой деятельности, которая является личностно значимой для ребенка в дошкольном периоде.

Дальнейшее усложнение требований к отбору речевых средств происходит в процессе работы над расширением значения слова. Здесь логопеду рекомендуется использовать следующие методические приемы: дифференциация слов, близких по значению или написанию; подбор синонимов и антонимов; использование наглядных моделей в целях формирования обобщения.

Совместная деятельность, активизирующая самостоятельные высказывания детей, также требует осуществления отбора и программирования речевых высказываний.

Здесь актуально применение следующих видов работ на занятии: совместное составление рассказа о событиях, происшедших с детьми в детском саду, на прогулке, на экскурсии, дома, с опорой на рисунки; создание тематических аппликаций; пересказ сказок, рассказов с помощью иллюстраций, наглядного моделирования, драматизации; составление из разрезной азбуки слова, предложения, рассказа по картинке.

Развитие речевой и языковой культуры является одной из важнейших задач дошкольного образования [81]. Поэтому логопеду важно помнить о центральной задаче в работе над развитием речи — создании речевой среды, которое позволило бы дошкольнику использовать речевые средства на занятиях и автоматизировать речевые навыки в повседневной деятельности,

#### *Развитие мотивационной готовности*

Мотивационная готовность детей к обучению также происходит в несколько этапов: сначала через ознакомление детей с общественным

смыслом учения, затем через знакомство с учением как деятельностью, как личностно заинтересовавшей ребенка [7].

В процессе формирования внутренней позиции школьника расширяются представления о школе, деятельности учителя и ученика, раскрываются новые уровни взаимоотношений между учителем и учеником, ребенок знакомится с правилами поведения в школе, положением, которое занимает школьник, с целями и смыслом учебной деятельности.

В формировании учебно-познавательной мотивации существенное значение имеют содержание и методы обучения, которые соответствуют психофизиологическим особенностям детей, опираются на зону ближайшего развития и сочетают в себе наглядные, практические и словесные методы с учетом общего и речевого развития ребенка [28].

#### *Методические приёмы по развитию мотивационной готовности к обучению*

Развитие мотивационной сферы является одной из главнейших задач при подготовке детей с общим недоразвитием речи к обучению в школе.

Работа логопеда на коррекционно-развивающих занятиях должна быть направлена на формирование внутренней позиции школьника, развитие познавательной мотивации и повышении самооценки ребёнка.

Для этого используются следующие методические приёмы: игры, упражнения, беседы, способствующие расширению представлений о деятельности учителя и учеников в школе, о будущем социальном положении школьника.

Непосредственное воздействие на мотивацию учения оказывает постановка целей, имеющих смысл для дошкольника и обеспечивающих его включенность в деятельность (что соответствует «внешней» и «соревновательной» мотивации); и актуализацию ориентировочной потребности учащихся, побуждающей к поиску, открытию, постижению нового и обеспечивающей «проблемную включенность» в учебную ситуацию (что соответствует «внутренним мотивам»).

Развитие познавательной мотивации дошкольников с общим недоразвитием речи осуществляется через личностно значимую деятельность, организованную с применением на занятиях специальных приемов и методов обучения: постановки и осознания цели, имеющей самостоятельное значение (мотив-цель); показа конечного результата деятельности (наглядная цель); поэтапной и конечной оценки деятельности (взаимоконтроля, взаимооценки, затем самоконтроля, самооценки); использования вариативных, а не шаблонных способов действий в процессе выполнения задания. Кроме того, повышению мотивации способствует создание условий соревнования, использование творческих заданий, игр по правилам, проблемная постановка задач.

Таким образом, использование на коррекционно-развивающих занятиях с логопедом методических приемов, способствующих формированию эмоционально-волевой, умственной, мотивационной сфер, существенно повышает уровень психологической готовности дошкольников с общим недоразвитием речи к обучению в школе.

### **Выводы по второй главе**

Структура и содержание второй главы определены планом опытно-экспериментальной работы, в котором отражены основные цели каждого этапа исследования.

В ходе констатирующего эксперимента при помощи диагностических методик был определён уровень сформированности компонентов психологической готовности к обучению в школе у дошкольников с речевым развитием в норме и дошкольников с общим недоразвитием речи по следующим критериям: уровень развития эмоционально-волевой регуляции (методика «Лабиринты» Н.И. Озерецкого); уровень умственного развития (рассказ детей по серии сюжетных картинок, методика «Четвёртый лишний», методика «Эталоны» Л.А. Венгера); уровень развития мотивационной готовности (методика М.Р. Гинзбурга).

В ходе формирующего эксперимента в экспериментальной группе были определены направления коррекционно-развивающей работы, целью которой является формирование компонентов психологической готовности к обучению дошкольников с общим недоразвитием речи: развитие уровня эмоционально-волевого развития (развитие умения принимать учебную задачу и следовать ей в процессе занятия), мотивационной готовности (повышение самооценки, формирование внутренней позиции школьника и учебных мотивов), развитие познавательной сферы и графо-моторных навыков.

По результатам проведенного анализа можно сделать вывод, что дошкольникам с общим недоразвитием речи необходима коррекционно-развивающая работа и помощь в формировании компонентов психологической готовности: развитии эмоционально-волевой регуляции, познавательной сферы, мотивационной готовности.

Следовательно, наша гипотеза подтвердилась.



## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Помимо отклонений в речевом развитии ребёнка, часто можно наблюдать задержку и в его психическом развитии, которая отражается в нарушении эмоционально-волевой регуляции, недостаточной произвольности психических процессов, в низкой познавательной активности и в отсутствии мотивации к обучению, что представляет дополнительные сложности в процессе коррекционно-развивающих занятий с логопедом, подготовке к школьному обучению.

Особенности психического развития дошкольников с общим недоразвитием речи, свидетельствуют о недостаточной сформированности у них компонентов психологической готовности к обучению, среди которых наиболее критичными являются некоторые особенности психических процессов, ограниченный запас знаний и представлений об окружающем мире, слабая мотивация, трудности в общении, затруднения в моторной сфере, а также нарушения эмоционально-волевой и личностной сферы.

Поэтому подготовка дошкольников с общим недоразвитием речи к школьному обучению является важной задачей, которую должен ставить перед собой целый комплекс специалистов, в том и числе и логопеды дошкольных учреждений, которым следует помнить, что дети данной категории нуждаются не только в логопедическом воздействии, но и в коррекции недостатков психического развития, формировании компонентов психологической готовности.

Следовательно, в период подготовки к школе дошкольникам с общим недоразвитием речи необходима коррекционно-развивающая работа и помощь в формировании компонентов психологической готовности. Она должна включать в себя несколько направлений: развитие уровня эмоционально-волевой, мотивационной (повышение самооценки, формирование внутренней позиции школьника, учебно-познавательных мотивов) и умственной готовности (формирование восприятия, познавательных ориентировочных действий, мыслительных операций,

овладение сенсорными эталонами, расширение запаса знаний об окружающем мире).

Использование на коррекционно-развивающих занятиях с логопедом методических приемов, специальных упражнений и заданий, способствующих развитию эмоционально-волевой, познавательной, мотивационной сфер, может усилить эффективность логопедического воздействия и способствовать успешному переходу к учебной деятельности в дальнейшем, повысить уровень психологической готовности дошкольников с общим недоразвитием речи к обучению в школе.

Результаты эмпирического исследования легли в основу публикаций в издательстве «Новая наука» [64, 67].

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Альмуханова А.Б. Большая психологическая энциклопедия: самое полное современное издание: Более 5000 психологических терминов и понятий / Альмуханова А.Б. — М.: Эксмо, 2007. — 542 с.
2. Анастаси А. Психологическое тестирование: Т.2. / Анастаси А. — М., 1992. — 210 с.
3. Ахутина Т. В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса. / Ахутина Т. В. — М.: Изд-во МГУ, 1989. — 215 с.
4. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. // Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. — СПб.: Питер, 2008. — 320 с.
5. Бабкина Н.В. Оценка психологической готовности детей к школе. Пособие для психологов и специалистов коррекционного образования. / Бабкина Н.В. — М., 2006. — 144 с.
6. Бессонова О. А. Моделирование процессов формирования психологической готовности старших дошкольников к обучению в школе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2015. — № S1. — С. 231–235. — URL: <http://e-koncept.ru/2015/75047.htm>.
7. Божович Л.И. Избранные психологические труды / Под ред. Д.И. Фельдштейна — М.: Международная педагогическая академия, 1995. — 209 с.
8. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. / Божович Л.И. — М.: Просвещение, 1998. — 464 с.
9. Божович Л.И. Психологические вопросы готовности ребенка к школьному обучению. Вопросы психологи ребенка дошкольного возраста / Под ред. А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца. — М.: Просвещение, 1995. — 142 с.
10. Венгер Л. А., Венгер А. Л. Готов ли ваш ребенок к школе? // Венгер Л. А., Венгер А. Л. — М.: Знание, 1994. — 192 с.

11. Венгер Л.А. Воспитание психологической готовности к систематическому обучению / Дошкольное воспитание. №9 1988. — 13 с.
12. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб. пособие. / В.К. Воробьева. — М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2006. — 158 с.
13. Выготский Л.С. Детская психология / Собр. соч. в 6 т. / Выготский Л.С. — М.: Просвещение, 1999. — Т 4. — 432 с.
14. Выготский Л.С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. / Выготский Л.С. — М.: Лабиринт, 1999. — 352 с.
15. Выготский Л.С. Проблема возраста. / Гвоздев А.Н. — М.: Изд-во МГУ, 1998.— 190 с.
16. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. / Гвоздев А.Н. — М.: Детство-Пресс, 2007. — 472 с.
17. Глухов В.П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов. / Глухов В.П. — М.: АСТ: Астрель, 2005. — 351 с.
18. Глухов. В.П. Коррекционно-развивающая направленность обучения и воспитания детей с нарушениями речи. / Глухов. В.П — М., 1987. — 158 с.
19. Глухов В.П. Исследование состояния связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР // Дефектология — 1988. — №6.
20. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе / Гуткина Н.И. — М.: Академический Проект, 2000. — 3-е изд., перераб. и доп. — 184 с.
21. Давыдов В.В. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / Давыдов В.В. — М.: Большая Российская энциклопедия, т. 2 . 1999. — 672 с.
22. Диагностика умственного развития дошкольников / Под ред. Л.А. Венгера, В.В. Холмовской.— М.: Педагогика, 1998. — 242 с.

23. Дубова, Н.В. Об особенностях навыков общения дошкольников с ОНР / Н.В. Дубова // Логопед в детском саду, № 3, 2006. — С. 36-38.
24. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. / Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. — М., 2003. — 238 с.
25. Князева Т.Н. Психологическая готовность ребенка к обучению в основной школе: структура, диагностика, формирование. / Князева Т.Н. — М., 2007. — 119 с.
26. Ковшиков В.А., Элькин Ю.А. О состоянии мышления и его соотношении с речью у детей с экспрессивной алалией. // Психические и речевые нарушения у детей. Вопросы реабилитации. № 4. — Л., 1999. — 17 с.
27. Козлова, Е. В. Особенности социально-психологической готовности детей с общим недоразвитием речи к школе / Е. В. Козлова. — Текст : непосредственный // Педагогика: традиции и инновации : материалы I Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). — Т. 2. — Челябинск : Два комсомольца, 2011. — С. 26-29. — URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/19/996/>
28. Коломинский П.Я., Панько Е.А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста. / Коломинский П.Я., Панько Е.А. — М.: Педагогика, 2002.— 156 с.
29. Конева О.Б. Психологическая готовность детей к школе. Уч. Пос. / Конева О.Б. — Челябинск, Изд-во ЮУрГУ, 2000. — 32 с.
30. Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. Шестилетний ребенок. Психологическая готовность к школе. / Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. — М.: Знание, 1999. — 216 с.
31. Кравцова Е.Е. Психологическая готовность ребенка к школе / Кравцова Е.Е. — М.: Педагогика, 1998. — 187 с.

32. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. — СПб.: СОЮЗ, 1999. — 160 с.
33. Лалаева Р.И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, С.В. Зорина. — М.: Владос, 2004. — 303 с.
34. Лебединский В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте: Учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений. / Лебединский В.В. — М.: Издательский центр «Академия», 2003 — 144 с.
35. Левина Р.Е. Нарушения речи и письма у детей. Избранные труды / Левина Р.Е. — Москва, изд-во Аркти, 2005. — 222 с.
36. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. / Леонтьев А.А. — М.: Смысл, 1997. — 287 с.
37. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. / Леонтьев А.Н. — М., 1995. — 176 с.
38. Леонтьев А.Н., Запорожец А.В. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста // Леонтьев А.Н., Запорожец А.В. — М.: Международный Образовательный и Психологический Колледж, 1995.— 144 с.
39. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. / Лисина М.И. — М., 1996. — 216 с.
40. Лубовский Д.О. Психологические проблемы диагностики аномального развития ребенка. / Лубовский Д.О. — М.: Изд-во МГУ, 1999. — 321 с.
41. Лурия А.Р. Лекции по общей психологии. / Лурия А.Р. — СПб.: Питер, 2018. — 384 с.
42. Марцинковская Т.Д. Диагностика психического развития детей. / Марцинковская Т.Д. — М.: Феникс, 1998. — 436 с.

43. Мастюкова Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция. / Мастюкова Е.М. — М.: Просвещение, 1992. — 95 с.
44. Мастюкова Е.М. Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст): Советы педагогам и родителям по подготовке к обучению детей с особыми проблемами в развитии. / Мастюкова Е.М. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. — 304 с.
45. Мастюкова Е.М. Расстройства памяти у детей с общим недоразвитием речи //Дефектология —1979. — № 5.
46. Мастюкова Е.М., Жукова Н.С. О состоянии интеллекта у детей с общим недоразвитием речи // Журнал невропатологии им. С.С. Корсакова. — 1972. — № 9.
47. Микадзе Ю.В. Нейропсихология детского возраста: Учебное пособие. / Микадзе Ю. В. — СПб.: Питер, 2008. — 288 с.:
48. Мухина В.С. Что такое готовность к учению? / Семья и школа. / Мухина В.С. — 2003. — №4. 12 с.
49. Мухина В.С. Шестилетний ребенок в школе. / Мухина В.С. — М., 2000. — 436 с.
50. Непомнящая Н.И. Структура произвольной деятельности у дошкольников. Развитие познавательных и волевых процессов у дошкольников. / Непомнящая Н.И. — М.: Наука, 2007. — 389 с.
51. Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д, Воронин Н.П. Готовность к обучению в школе: теория и методы исследования. // Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д, Воронин Н.П. — Ярославль: Изд-во Яросл. пед. ун-та, 1999. — 248 с
52. Овчарова Н.Е. Психология в начальной школе. / Овчарова Н.Е. — М., 1994. — 405 с.
53. Основы теории и практики логопедии // Под ред. Р. Е. Левиной. — Репр. изд. — Москва: Альянс, 2013. — 366 с.

54. Особенности психического развития детей 6–7-летнего возраста / Под ред. Д.Б.Элькониной, А.Л. Венгера. — М.: Просвещение, 1998.— 541 с.
55. Пантелеева Л.А. Логопедическая работа по формированию учебно-терминологической лексики у детей с тяжелыми нарушениями речи (тезисы) // Актуальные вопросы коррекционной педагогики, специальной психологии и детской психиатрии: Материалы междунар. науч. конференции, 23-24 апреля 2008 г. — СПб.: ЛГУ имени А.С. Пушкина, 2008. — 61 с.
56. Петровский А.В. Психология. Словарь. / Петровский А.В., Ярошевский М.Г. — М.: Политиздат, 1990. — 494 с.
57. Практическая психология образования (учебное пособие для ВУЗов) / Под ред. Дубровиной И.В. — М., 1997. — 434 с.
58. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / Под ред. Л.А.Венгера. — М.: Просвещение, 1986. — 341 с.
59. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. Т. II./ Рубинштейн С.Л. — М.: Педагогика, 1989. — 328 с.
60. Руководство практического психолога. Готовность к школе: развивающие программы / Под ред. Дубровиной И.В. — М.: Наука, 1998. — 289 с.
61. Салмина Н.Г. Знак и символ. / Салмина Н.Г. — М.: Изд-во МГУ, 1998. — 376 с.
62. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. / Семенович А.В. — М.: Академия, 2002. — 232 с.
63. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза. / Семенович А.В. — М.: Генезис, 2010. — 474 с.
64. Тивикова А.В. Ребенок с общим недоразвитием речи: Особенности психических процессов и состояний. / Филатова А.С./ Сборник статей Всероссийского педагогического форума: (7 июня 2020 г.) — Петрозаводск: МНЦП «Новая наука», 2020. — С. 222-226



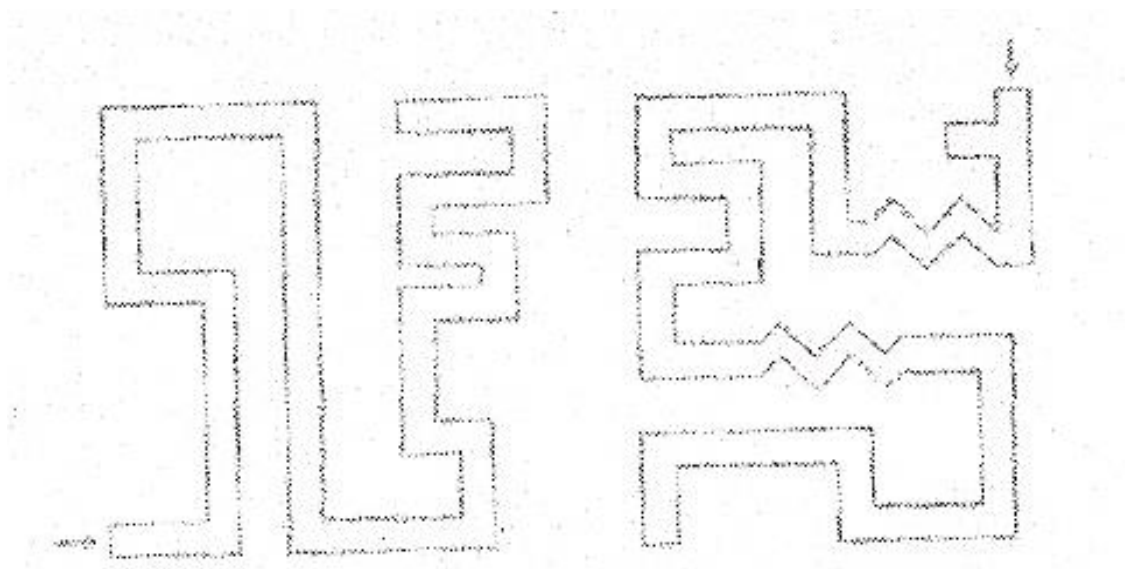
65. Усанова О.Н., Синякова Т.Н. Особенности невербального интеллекта при недоразвитии речи // Обучение и воспитание детей с нарушениями речи. — М., 1982. — 20 с.
66. Усова А.П. Обучение в детском саду. / Усова А.П. — М.: 2001. — 167 с.
67. Филатова А.С. Словообразование имён существительных и ошибки, характерные для дошкольников с ОНР. / Тивикова А.В. / Сборник статей Всероссийского педагогического форума: (7 июня 2020 г.) — Петрозаводск: МНЦП «Новая наука», 2020. — С. 222-226
68. Филичева Т.Б. Четвертый уровень недоразвития речи / Филичева Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста. — М., 1999. — 250с.
69. Филичева Т.Б., Туманова Т.В. Чиркина Г.В. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с ОНР. // Филичева Т.Б., Туманова Т.В. Чиркина Г.В. — Дрофа, 2009 г.— 276 с.
70. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Программа логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у детей. // Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. — М.: Просвещение, 2008 — 272 с.
71. Филичева, Т.Б. Особенности речевого развития дошкольников / Научно- популярная литература «Дети с проблемами в развитии» / Т.Б. Филичева — 2004 — №1
72. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада: В 2 ч. Ч. I. Первый год обучения (старшая группа). Пособие для студентов дефектологических факультетов, практических работников специальных учреждений, воспитателей детских садов, родителей. // Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. — М.: Альфа, 1993. — 103 с.
73. Фотекова Т.А., Ахутина Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов:

- Пособие для логопедов и психологов. // Фотекова Т.А., Ахутина Т.В. — М.: Аркти, 2002. — 136 с.
74. Чиркина Г.В. Основы логопедической работы с детьми: Учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов. / Чиркина Г.В. — 2-е изд., испр. — М.: Аркти, 2007. — 240 с.
75. Шарохина В.Л. Психологическая подготовка детей к школе. / Шарохина В.Л. — М.: Книголюб, 2009. — 378 с.
76. Шадриков В.Д. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе: Пособие для практических психологов, педагогов и родителей. // Шадриков В.Д., Нижегородцева Н.В. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. — 256 с.
77. Шванцар И. Диагностика психического развития. Школьная зрелость. / Шванцар И. — М.: Педагогика, 1973. — 388 с.
78. Эльконин Д.Б. Психологическое развитие в детских возрастах. / Эльконин Д.Б. — М., 1997. — 341 с.
79. Эльконин Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте // Избранные психологические труды. / Эльконин Д.Б. — М., 1989.
80. Якобсон С.Г., Доронова Т.Н. Психологические принципы формирования начальных форм учебной деятельности у дошкольников // Вопросы психологии. 1988. — №8 — 45 с.
81. Djordjevic S., Djordjevic L. SPEECH DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN. (UDC 373.2.016:81-028.31(497.11). DOI: 10.12958/EPS.1(162). Djordjevic\_S
82. Mann, T. D., Hund, A. M., Hesson-McInnis, M. S., & Roman, Z. J. (2017). Pathways to school readiness: Executive functioning predicts academic and social-emotional aspects of school readiness. *Mind, Brain, and Education*, 11, 21-31.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### Приложение 1

#### Методика «Лабиринты» Н.И. Озерецкого



Инструкция к выполнению задания:

Лабиринт 1. «Проведи линию в лабиринте посередине дорожки. Задевать края нельзя. Соблюдай все повороты. Работай быстро и аккуратно».

Лабиринт 2. Ребенку предлагается выполнить то же задание. Но педагог только объясняет, что нужно сделать и держится отстраненно. Не подбадривает ребенка и не выражает никакого отношения к тому, что тот делает.

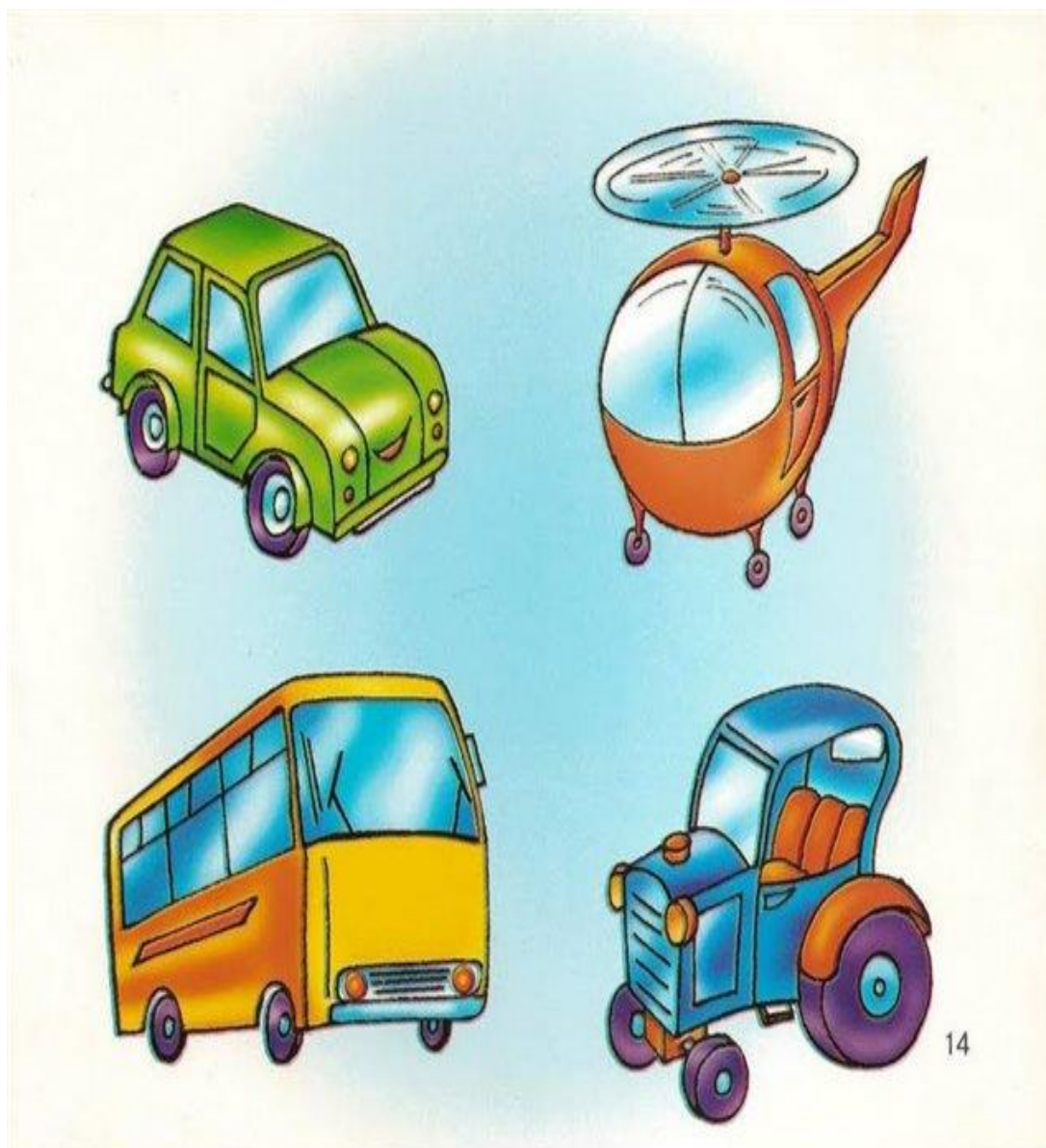
Серия сюжетных картинок «Мальчик на прогулке»



Инструкция к заданию:

«Посмотри на картинки. Положи по порядку первую, вторую, третью, картинки. Расскажи, что тут нарисовано»

Методика «Четвертый лишний»

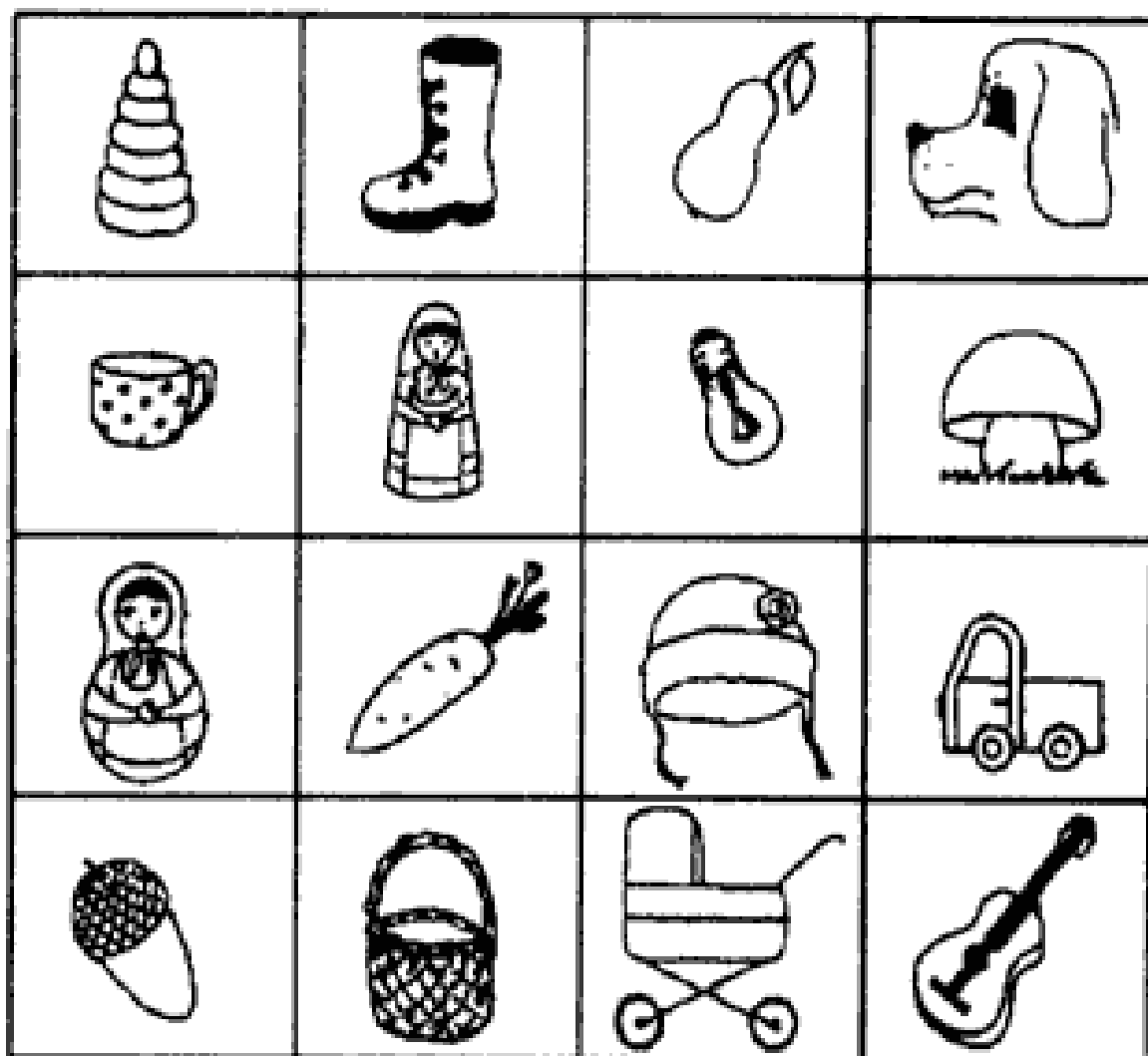


Инструкция к выполнению задания:

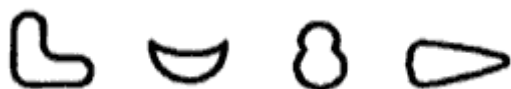
Перед ребенком кладут картинки и дают инструкцию: «Рассмотри картинки. Здесь четыре предмета. Три похожи. А четвертый – не подходит. Назови (покажи) лишний предмет».

После того, как ребёнок, рассмотрев картинки, осуществляет выбор, педагог предлагает ему: 1) объяснить, почему именно этот предмет оказался лишним; 2) назвать обобщающие понятия для объединения предметов.

Методика «Эталоны» Л.А. Венгера



Наборы картинок на всех страницах одинаковые, но на каждой странице под картинками изображена лишь одна из следующих четырех фигур-эталонов:



Инструкция к выполнению задания:

«Посмотри, как много картинок. Найди все картинки, похожие на эту форму. Будь внимателен».

Во время выполнения задания необходимо обратить внимание детей на анализ формы фигурок-эталонов, чтобы избежать случайного выбора картинок.

Правильно отмеченные картинки:



- ботинок, собака, машина, коляска;



- чашка, гриб, шапка, корзина;



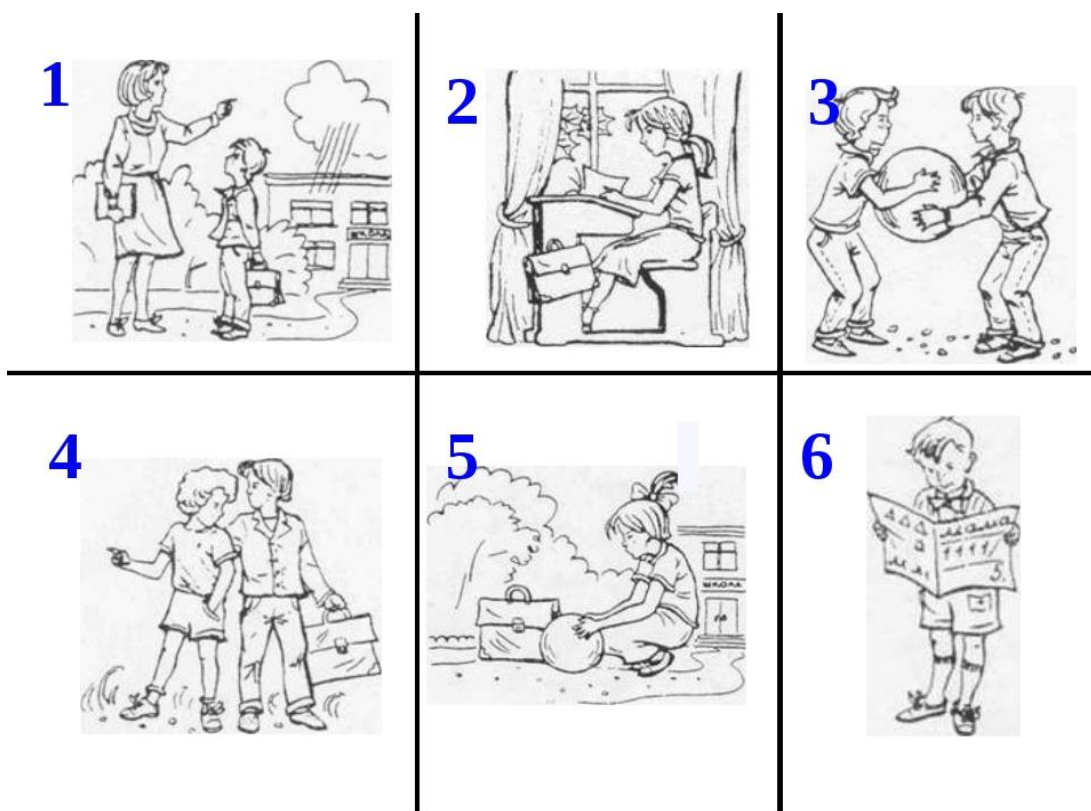
- груша, лампочка, матрешка, гитара;



- пирамида, кукла, морковь, желудь.



Методика изучения мотивов учения М.Р. Гинзбурга



Инструкция к выполнению задания:

Ребёнку предлагается небольшие рассказы, в котором каждый из исследуемых мотивов (внешний, учебный, игровой, позиционный, социальный, мотив отметки) выступает в качестве личностной позиции одного из персонажей.

После прочтения каждого абзаца перед ребенком выкладывается соответствующий содержанию рисунок, который служит внешней опорой для запоминания.

После прочтения рассказа педагог задаёт вопросы:

- 1) А как по-твоему, кто из них прав? Почему? (Выбор 1)
- 2) С кем из них ты хотел бы вместе играть? Почему? (Выбор 2)
- 3) С кем из них ты хотел бы вместе учиться? Почему? (Выбор 3)

Дети последовательно осуществляют три выбора.



Далее учитель анализирует выборы детей и распределяет их на группы:  
«неадекватные мотивы», «адекватные мотивы».

**Программа коррекционно-развивающей работы по формированию  
компонентов психологической готовности к обучению  
у дошкольников с ОНР**

Номер занятия	Развитие мелкой моторики и графомоторных навыков	Развитие мышления	Развитие памяти	Развитие внимания	Развитие эмоционально-волевой регуляции	Развитие мотивационной готовности и формирование внутренней позиции школьника, повышение самооценки и навыков общения
<b>Занятие №1</b>	Выполнение графических заданий	Упражнение «Найди лишнее слово»	Игра «Что изменилось?»	Игра «Зеваки»	Упражнение «Раскрась фигуры» по образцу	Беседа о школе с сюжетными картинками
<b>Занятие №2</b>	Выполнение графических заданий	Упражнение «Четвёртый лишний»	Игра «Чего не стало?»	Игра «Не пропусти растение»	Упражнение «Зачеркни названные фигуры»	Игра «Что делают на уроке?» Подбери карточки
<b>Занятие №3</b>	Выполнение графических заданий	Упражнение «Разложи картинки по группам»	Игра «Кто ушёл?»	Игра «Не пропусти животное»	Упражнение «Заштрихуй названные фигуры»	Игра «Урок или перемена»
<b>Занятие №4</b>	Выполнение графических заданий	Упражнение «Сложи узор»	Упражнение «Запомни символы и нарисуй»	Игра «Четыре стихии»	Игра «Тропинка»	Игра «Школьник или дошкольник»
<b>Занятие №5</b>	Выполнение графических заданий	Упражнение «Закончи предложение»	Упражнение «Запомни и повтори»	Упражнение «Найди отличия»	Игра «Сосед»	Игра «Кто такой школьник?»
<b>Занятие №6</b>	Выполнение графических заданий	Упражнение «Один-много»	Игра «Разложи как я»	Выкладывание узора из мозаики по образцу	Игра «Нарисуй дом» по образцу	Игра «Что хорошего может быть в школе?»
<b>Занятие №7</b>	Выполнение графических заданий	Упражнение «Много-один»	Игра «Я положил в мешок...»	Упражнение «Найди тень»	Игра «Тренируем эмоции»	Игра «Первоклассник»

Занятие №8	Выполнение графических заданий	Упражнение «Кем был раньше?»	Игра «Фотоаппарат»	Игра «Части тела»	Игра «Встаньте те, кто»	Беседа «Кто такой лодырь?»
Занятие №9	Выполнение графических заданий	Упражнение «Чем был раньше?»	Игра «Чудесный мешочек»	Графический диктант	Игра «Опиши друга»	Игра «Цепочка слов» на школьную тематику
Занятие №10	Выполнение графических заданий	Игра «Говори наоборот»	Упражнение «Пуговицы»	Игра «Летает-не летает»	Упражнение «Палочки и крестики»	Игра «Школьные принадлежности»
Занятие №11	Выполнение графических заданий	Игра «Чем похожи и чем отличаются?»	Игра «Пексессо»	Игра «Плавает-не плавает»	Игра «Четыре стихий»	Игра «Собери портфель»
Занятие №12	Выполнение графических заданий	Игра «Подбери пару к слову»	Игра «Бусы»	Выкладывание узора из мозаики по образцу	Игра «Замри»	Упражнение «Что я знаю о школе?»
Занятие №13	Выполнение графических заданий	Игра «Что это? Кто это?»	Упражнение «Слушаем рисуем»	Упражнение «Предметы вокруг нас»	Игра «Запрещенные движения»	Загадки о школе
Занятие №14	Выполнение графических заданий	Игра «Разложи карточки»	Упражнение «Расставь точки»	Игра «Архитектор»	Упражнение «Запрещенное число»	Игра «Инструкция»
Занятие №15	Выполнение графических заданий	Упражнение «Нарисуй и зачеркни»	Упражнение «Рисуем по памяти»	Графический диктант	Упражнение «Кулак-ладонь-ребро»	Игра «Ассоциация»
Занятие №16	Выполнение графических заданий	Упражнение «Подбери фигуру»	Упражнение «Цепочка действий»	Игра «Запрещённые движения»	Игра «Полнос-потолок»	Упражнение «Я хочу в школу»
Занятие №17	Выполнение графических заданий	Упражнение «Подбери пару к картинке»	Игра «Опиши игрушку»	Упражнения «Прямой и обратный счёт»	Упражнение «Говори по сигналу»	Упражнение «Школьные знаки»
Занятие №18	Выполнение графических заданий	Упражнение «Логический поезд»	Игра «Ассоциации»	Упражнение «Найди одинаковые предметы»	Игра «Слушай команду»	Коллаж со школьными знаками
Занятие №19	Выполнение графических заданий	Игра «Нелепицы»	Игра «Каскад слов»	Упражнение «Сосчитай глазами»	Игра «Слушай хлопки»	Упражнение «Мостик дружбы»
Занятие №20	Выполнение графических заданий	Упражнение «Смысловый ряд»	Упражнение «Сложи фигуру»	Игра «Я и мои друзья»	Повторение ритма	Беседа о дружбе с сюжетными картинками

Занятие №21	Выполнение графических заданий	Игра «Путаница»	Игра «Делай как я»	Выкладывание узора из мозаики по образцу	Игра «Прошепчи ответ»	Игра «Найди половинку друга»
Занятие №22	Выполнение графических заданий	Упражнение «Деление целого на части»	Игра «Лабиринт»	Игра «Запрещённая цифра»	Игра «Узнай по звучанию»	Упражнение «Имена-качества»
Занятие №23	Выполнение графических заданий	Упражнение «Собери картинку»	Упражнение «Найди отличия»	Игра «Назови соседей»	Игра «Самолёты»	Упражнение «Ладони»
Занятие №24	Выполнение графических заданий	Игра «Найди предметы с общим признаком»	Игра «Расставь точки»	Графический диктант	Упражнение «Изобрази явление»	Упражнение «Хвостушки»
Занятие №25	Выполнение графических заданий	Упражнение «Поиск закономерностей»	Упражнение «Слова в правильном порядке»	Игра «Съедобное-несъедобное»	Игра «Светофор»	Поделка «Мой портфель»
Занятие №26	Выполнение графических заданий	Упражнение «Продолжи ряд»	Игра «Что изменилось?»	Игра «Цепочка слов»	Игра «Зоопарк»	Коллаж со «Школьными знаками»
Занятие №27	Выполнение графических заданий	Логические вопросы	Игра «Что добавилось?»	Упражнение «Найди одинаковые предметы»	Игра «Море волнуется»	Беседа «Кто такой учитель?»
Занятие №28	Выполнение графических заданий	Игра «Назови соседей»	Упражнение «Повтори-запомни-нарисуй»	Игра «Найди предмет» в заштрихованных картинках	Упражнение «Расскажи и покажи»	Тематическое рисование «Как я вижу своего учителя?»
Занятие №29	Выполнение графических заданий	Игра «Из чего сделано»	Игра «Запомни пары»	Упражнение «Строители»	Игра «Сова»	Упражнение «Комплименты»
Занятие №30	Выполнение графических заданий	Игра «Качество предметов»	Игра «Запомни-назови»	Графический диктант	Игра «Руки-ноги»	Упражнение «Однажды я...»
Занятие №31	Выполнение графических заданий	Игра «Бывает-не бывает»	Игра «Постучи как я»	Выкладывание узора из мозаики по образцу	Игра «Флажок»	Беседа о предметах в школе
Занятие №32	Выполнение графических заданий	Упражнение «Как можно использовать предметы?»	Вопросы по сюжетной картинке	Упражнение «Смешанный лес»	Игра «Буратино»	Игра «Распредели картинки с действиями по урокам»
Занятие №33	Выполнение графических заданий	Игра «Сыщик»	Пересказ	Графический диктант	Игра «Клубочек»	Игра «Волшебный круг»

<b>Занятие №34</b>	Выполнение графических заданий	Игра «Волшебники»	Упражнение «Вспомни и нарисуй схему»	Упражнение «Построй дорожку»	Упражнение «Послушай тишину»	Игра «Попроси игрушку»
<b>Занятие №35</b>	Выполнение графических заданий	Игра «Орнамент»	Упражнение «Запомни и запиши цифры»	Упражнение «Найди одинаковые предметы»	Игра «Костёр»	Беседа на тему «Что меня ждёт в школе?»
<b>Занятие №36</b>	Выполнение графических заданий	Игра «Что я загадала?»	Упражнение «Выложи цифры по памяти из счётных палочек»	Игра «Продолжи узор»	Игра «Покажи наоборот»	Игра «В школе я буду делать...»
<b>Занятие №37</b>	Выполнение графических заданий	Упражнение «Посади цветы»	Игра «Порядок»	Лабиринты	Упражнение «Не говори да и нет»	Игра «Закончи предложения: я хочу, я могу, я умею»
<b>Занятие №38</b>	Выполнение графических заданий	Упражнение «Отбери картинки по заданному признаку»	Игра «Жуки»	Упражнение «Найди предметы на картинке»	Лабиринт	Игра «Волшебные очки»
<b>Занятие №39</b>	Выполнение графических заданий	Игра «Что бывает...?»	Игра «Собери портфель»	Упражнение «Найди одинаковые предметы»	Копирование образца	Рисунок «Я в будущем»
<b>Занятие №40</b>	Выполнение графических заданий	Логические задачи	Игра «Снежный ком»	Игра «Где чей домик?»	Упражнение «Выложи узор по образцу»	Игра «Нарисуй подарок»
<b>Занятие №41</b>	Выполнение графических заданий	Упражнение «Классификация» (в таблице)	Игра «Что изменилось?»	Игра «Раскрась по образцу»	Игра «Четыре стихии»	Беседа о школе с сюжетными картинками
<b>Занятие №42</b>	Выполнение графических заданий	Игра «Разложи предметы»	Игра «Что добавилось?»	Графический диктант	Игра «Пифагор»	Игра «Что делают на уроке?» Подбери карточки
<b>Занятие №43</b>	Выполнение графических заданий	Упражнение «Составь предложение по двум картинкам»	Упражнение «Найди отличия»	Игра «Птица-не птица»	Упражнение «Будь внимателен!»	Игра «Урок или перемена»
<b>Занятие №44</b>	Выполнение графических заданий	Моделирование загадок	Повторение фраз	Упражнение «Найди отличия»	Конструирование по образцу	Игра «Школьник или дошкольник»
<b>Занятие №45</b>	Выполнение графических заданий	Игра «Рассказ наоборот»	Упражнение «Запомни слова и повтори»	Игра «Сосчитай и повтори»	Игра «Палочки»	Игра «Кто такой школьник?»

<b>Занятие №46</b>	Выполнение графических заданий	Лабиринты	Упражнение «Запомни узор и нарисуй»	Упражнение «Найди одинаковые предметы»	Игра «Тень»	Игра «Что хорошего может быть в школе?»
<b>Занятие №47</b>	Выполнение графических заданий	Головоломки	Пересказ	Упражнение «Повтори узор»	Игра «Пуговица»	Игра «Первоклассник»
<b>Занятие №48</b>	Выполнение графических заданий	Игра «Путаница»	Вопросы по запомненной сюжетной картинке	Графический диктант	Упражнение «Зачеркни названные предметы»	Аппликация «Школа»

## Конспекты занятий

### Занятие №1

Цель занятия — развитие учебно-важных навыков и качеств.

Задачи занятия: развитие графического навыка, развитие мелкой моторики руки, развитие навыка принятия учебной задачи, умения оценивать себя.

Ход занятия:

I. Организационный момент

II. Упражнение на развитие графического навыка — рисование прямых и фигурных дорожек

III. Пальчиковая игра «Пальцы вверх!»

IV. Упражнение на развития навыка принятия учебной задачи.

Педагог озвучивает ребятам пары слов, в некоторых из них слово пропущено, задача детей состоит в том, чтобы найти вид логической связи между понятиями, выявить существенный признак для установления аналогии в следующей паре и сказать нужное слово.

*а) много-мало, конец-...*

*обрыв, начало, все, дела, закрытие, света (начало);*

*б) ловкий-неуклюжий, здоровый-...*

*зуб, плохой, больной, веселый, человек, смех (больной).*

V. Рефлексия.

### Занятие №2

Цель занятия — развитие учебно-важных навыков и качеств.

Задачи занятия: развитие графического навыка, развитие мелкой моторики руки, внутренней позиции школьника, умения оценивать себя, повышение самооценки.

Ход занятия:

I. Организационный момент

II. Упражнение на развитие графического навыка — рисование по точкам

III. Пальчиковая игра — поочерёдное поднятие пальцев на обеих руках.

IV. Игра «Для чего ходят в школу» на развитие внутренней позиции школьника.

Педагог беседует с ребятами. Пример: *В школу ходят, чтобы играть; в школу ходят, чтобы читать...* и т.п. (если утверждение верное — детям нужно хлопнуть, а если неверное — топнуть)

V. Упражнение на повышение самооценки «Ладони»

На листке бумаги каждый ребенок обводит ладонь и внутри контура пишет свое имя. Листочки передаются по кругу, а остальные дети говорят те качества, которые нравятся в хозяине ладони. Когда «ладони» вернутся к своему хозяину, все ребята благодарят друг друга.

VI. Рефлексия.

### Занятие №3

Цель занятия — развитие учебно-важных навыков и качеств.

Задачи занятия: развитие графического навыка, развитие мелкой моторики руки, умения принимать учебную задачу, умения оценивать себя, повышение самооценки.

Ход занятия:

I. Организационный момент

II. Упражнение на развитие графического навыка — рисование по контуру.

III. Пальчиковая игра с счётными палочками.

IV. Упражнение на развитие умения принимать учебную задачу «Будь внимательным!»



Педагог просит детей прослушать инструкцию, повторить ее «про себя», поднять руку, если они запомнили задание и четко представляют себе, что делать. По команде «Внимание!» ученики начинают выполнять задание.

Задание: *вычеркнуть все цифры 1 числом ряду: 1, 3, 1, 4, 1, 2, 1, 4, 3, 2, 1, 2, 3, 4.*

#### V. Упражнение на повышение самооценки «Имена-качества»

Учащиеся игры по кругу произносят свои имена, добавляя к нему какое-либо качество или черту своего характера. Но это должно начинаться с той же буквы, что и его имя.

Например, *Ирина — искренняя, Дарья — добрая.*

#### VI. Рефлексия.

### Занятие №4

Цель занятия — развитие учебно-важных навыков и качеств.

Задачи занятия: развитие графического навыка, развитие мелкой моторики руки, развитие навыка принятия учебной задачи, умения оценивать себя.

Ход занятия:

#### I. Организационный момент

II. Упражнение на развитие графического навыка — рисование по клеточкам.

III. Пальчиковая игра «Шаги»

#### IV. Упражнение на развития навыка принятия учебной задачи.

Педагог озвучивает ребятам пары слов, в некоторых из них слово пропущено, задача детей состоит в том, чтобы найти вид логической связи между понятиями, выявить существенный признак для установления аналогии в следующей паре и сказать нужное слово.

*в) утро-вечер, тепло-...*

*холод, снег, лето, лыжи, санки (холод).*

г) Маша молчаливее Жени. Женя молчаливее Иры. Кто более разговорчивый?  
(Ира)

V. Рефлексия.

### Занятие №5

Цель занятия — развитие учебно-важных навыков и качеств.

Задачи занятия: развитие графического навыка, развитие мелкой моторики руки, внутренней позиции школьника, умения оценивать себя, повышение самооценки.

#### Ход занятия:

I. Организационный момент

II. Упражнение на развитие графического навыка — выполнение горизонтальных и вертикальных штриховок.

III. Пальчиковая игра — перекатывание мячика в руках.

IV. Игра «Урок или перемена» на развитие внутренней позиции школьника

Педагог кидает мяч ребятам и называет разные действия, а дети ловят мяч, если это действие школьники совершают на уроке, и отталкивают, если на перемене.

Список действий: *читать, играть, разговаривать с друзьями, просить у друга ластик, писать в тетради, отвечать на вопросы учителя, решать задачи, готовиться к уроку, есть яблоко.*

V. Упражнение на повышение самооценки «Хвастунишки»

Педагог предлагает ребятам провести конкурс на лучшего «хвастуна». Но хвастаться нужно не своими успехами, а успехами друга, который стоит справа.

– *Посмотрите внимательно на своего друга, который стоит справа, и подумайте: – Какой он человек, какое у него сердце? Что он умеет делать и что у него хорошо получается?*

Когда все дети расскажут друг о друге, можно выбрать лучшего «хвастуна».

#### VI. Рефлексия.

### Занятие №6

Цель занятия — развитие учебно-важных навыков и качеств.

Задачи занятия: развитие графического навыка, развитие мелкой моторики руки, умения принимать учебную задачу, умения оценивать себя, повышение самооценки.

Ход занятия:

#### I. Организационный момент

II. Упражнение на развитие графического навыка — выполнение наклонных штриховок и штриховок полукругами.

III. Жестовая игра «Зайки-побегайки»

IV. Упражнение на развитие умения принимать учебную задачу «Письмо с пропусками».

Педагог дает задание: *«Я буду диктовать цифры от 1 до 4, а вы будете их записывать, но вместо цифры 3 будете ставить точку»*. Дети записывают цифры, диктуемые учителем.

V. Упражнение на формирование положительного отношения к школе «Составь фигуру»

Детям из геометрических фигур предлагается создать аппликацию на тему «Школа».

#### VI. Рефлексия.

### Занятие №7

Цель занятия — развитие учебно-важных навыков и качеств.

Задачи занятия: развитие графического навыка, развитие мелкой моторики руки, внутренней позиции школьника, умения оценивать себя.

Ход занятия:

I. Организационный момент

II. Упражнение на развитие графического навыка — дорисовывание фигур до конца строчки.

III. Пальчиковая игра «Руки на коленях, кулачки сжаты»

IV. Игра «Школьник или дошкольник» на развитие внутренней позиции школьника.

Педагог беседует с ребятами и отмечает, что они сейчас дошкольники, а скоро станут школьниками, и эти две роли отличаются друг от друга.

Задача ребят, определить, в какой ситуации, они будут вести себя как школьники, а в какой — как дошкольники.

Пример: *Сейчас я буду кидать каждому из вас мяч и называть разные ситуации, а вы должны будете ответить, как вы будете вести себя в этой ситуации — как дошкольник или как школьник. Ситуации: на уроке, на детской площадке, по дороге в школу, на даче с друзьями, при выполнении домашнего задания, на празднике в школе, на дне рождения дома.*

V. Рефлексия.

## Занятие №8

Цель занятия — развитие учебно-важных навыков и качеств.

Задачи занятия: развитие графического навыка, развитие мелкой моторики руки, умения принимать учебную задачу, умения оценивать себя

Ход занятия:

I. Организационный момент

II. Упражнение на развитие графического навыка — рисование прямых и фигурных дорожек.

III. Жестовая игра «Дом на горе»

IV. Упражнение на развитие умения принимать учебную задачу — «Раскраска по образцу»

Педагог раздаёт детям картинки с не закрашенными кругами и предлагает раскрасить их, ориентируясь на готовый образец с такой же

картинкой, который висит на доске. Задача детей — раскрасить свою картинку теми же цветами и в той же цветовой последовательности, как и на готовой картинке, предложенной педагогом.

V. Игра «Цепочка слов» на формирование положительного отношения к школе

Педагог предлагает детям поделиться своими ассоциациями на тему: «Что хорошего может быть в школе?» и продолжить ряд словосочетаний. Примеры словосочетаний: *«хорошая школа —это...; хороший учитель —это...; хороший урок —это...; хороший ученик —это...; хорошая перемена —это...»*

VI. Рефлексия.

### Занятие №9

Цель занятия — развитие учебно-важных навыков и качеств.

Задачи занятия: развитие графического навыка, развитие мелкой моторики руки, внутренней позиции школьника, повышение самооценки, умения оценивать себя.

Ход занятия:

I. Организационный момент

II. Упражнение на развитие графического навыка — штриховка предметов.

III. Пальчиковая игра «Кузнечик»

IV. Упражнение «Собери портфель» на развитие внутренней позиции школьника.

Педагог просит детей «собрать» портфель в школу. Задача каждого ребёнка — назвать один предмет, который ему понадобится в школе и который он положит в свой портфель. Следующий ребенок повторяет предмет, названный предыдущим участником игры, и называет свой.

V. Игра на повышение самооценки «Я могу!»

Педагог кидает мяч ребёнку и просит сказать, что он хорошо может делать. Далее мяч передаётся по кругу, и каждый участник игры называет то, что у него хорошо получается. Если это же действие тоже получается хорошо и у других участников игры, то они хлопают в ладоши.

VI. Рефлексия.

### Занятие №10

Цель занятия — развитие учебно-важных навыков и качеств.

Задачи занятия: развитие графического навыка, развитие мелкой моторики руки, развитие навыка принятия учебной задачи, умения оценивать себя.

Ход занятия:

I. Организационный момент

II. Упражнение на развитие графического навыка — обведение по точкам предметов

III. Пальчиковая игра «Подводный мир»

IV. Упражнение «Сложи узор» на развитие навыка принятия учебной задачи.

Педагог предлагает детям сложить узор из геометрических фигур, ориентируясь на картинку, которая висит на доске. Задача детей — безошибочно выложить узор из геометрических фигур в правильной последовательности, следуя образцу.

Затем дети могут выложить узор в свободной форме.

V. Рефлексия.

### Занятие №11

Цель занятия — развитие учебно-важных навыков и качеств.

Задачи занятия: развитие графического навыка, развитие мелкой моторики руки, развитие навыка принятия учебной задачи, внутренней позиции школьника, умения оценивать себя.

Ход занятия:

I. Организационный момент

II. Упражнение на развитие графического навыка — обведение фигур по контуру.

III. Пальчиковая игра «Мышка»

IV. Упражнение «Лишнее слово» на развитие познавательных процессов и навыка принятия учебной задачи.

Педагог предлагает детям послушать цепочки слов и определить «лишнее» слово в ряду. Свой выбор дети должны объяснить.

Примеры рядов слов:

– Молоко, сыр, сметана, мясо, простокваша.

– Секунда, час, год, вечер, неделя.

– Малина, клубника, яблоко, земляника, черника.

V. Игра «Школьные принадлежности» на развитие внутренней позиции школьника.

Педагог по очереди даёт каждому ребёнку картинку с изображением любой школьной принадлежности: тетради, пенала и т.д. Задача ребёнка — выйти в центр круга и объяснить, зачем нужна эта принадлежность в школе. Если другие дети согласны с этим объяснением, то они хлопают в ладоши.

В игре есть «загвоздка»: ребёнку может попасться картинка с изображением игрушки или предмета, не относящегося к школьным принадлежностям. Тогда он должен остаться в кругу ребят, не выходить в центр и с места объяснить, почему этот предмет не относится к школьным принадлежностям.

VI. Рефлексия.

## Занятие №12

Цель занятия — развитие учебно-важных навыков и качеств.

Задачи занятия: развитие графического навыка, развитие мелкой моторики руки, развитие навыка принятия учебной задачи, умения оценивать

себя,

повышение

самооценки.

Ход занятия:

I. Организационный момент

II. Упражнение на развитие графического навыка — дорисовывание половинок фигур.

III. Пальчиковая

игра

«Транспорт»

IV. Игра «Водители» на развитие навыка принятия учебной задачи

Педагог предлагает детям попробовать себя в роли водителей. Он раздаёт им жетоны красного и синего цвета, которые будут помогать в игре. Задача детей — определить, в какую сторону едут машины. Если они едут направо, то дети должны поднять красную фишку, если налево — синюю. Затем они вместе с педагогом считают количество фишек и определяют, в какую сторону уехало большинство машин.

V. Упражнение на повышение самооценки «Комплименты»

Педагог рассказывает детям, что в каждом из нас есть хорошие качества и стороны, когда мы их называем друг другу — мы говорим комплименты.

*Сейчас каждый из вас может сказать друг другу комплимент. Я начну: «Петя, ты весёлый! Продолжайте, ребята.*

Дети по кругу говорят комплименты.

VI. Рефлексия.

### Занятие №13

Цель занятия — развитие учебно-важных навыков и качеств.

Задачи занятия: развитие графического навыка, развитие мелкой моторики руки, внутренней позиции школьника, умения оценивать себя.

Ход занятия:

I. Организационный момент

II. Упражнение на развитие графического навыка — рисование ломаных линий.



III. Пальчиковая игра «В лес по ягоды»

IV. Упражнение «Мой портфель» на развитие внутренней позиции школьника.

Педагог раздаёт детям картинки с изображением портфеля, а также маленькие картинки с изображением школьных принадлежностей, игрушек и иных предметов. Задача детей — приклеить на изображение портфеля только изображения школьных принадлежностей.

V. Рефлексия.

#### Занятие №14

Цель занятия — развитие учебно-важных навыков и качеств.

Задачи занятия: развитие графического навыка, развитие мелкой моторики руки, развитие навыка принятия учебной задачи, умения оценивать себя.

Ход занятия:

I. Организационный момент

II. Упражнение на развитие графического навыка — рисование волнистых линий.

III. Пальчиковая игра «Профессии»

IV. Упражнение «Слушай и исполняй» на развития навыка принятия учебной задачи.

Педагог предлагает поучаствовать в двигательной разминке, не показывая их. Задача детей — слушать словесную инструкцию и выполнять названные действия.

Примеры инструкций:

- 1. Повернуть голову направо, повернуть голову прямо, опустить голову вниз, повернуть голову прямо.*
- 2. Поднять правую руку вверх, поднять левую руку вверх, опустить обе руки.*
- 3. Повернуться налево, присесть, встать.*

4. Поднять правую ногу, стоять на одной левой ноге, поставить правую ногу.

V. Рефлексия.

### Занятие №15

Цель занятия — развитие учебно-важных навыков и качеств.

Задачи занятия: развитие графического навыка, развитие мелкой моторики руки, развитие навыка принятия учебной задачи, умения оценивать себя, повышение самооценки.

Ход занятия:

I. Организационный момент

II. Упражнение на развитие графического навыка — рисование орнамента

III. Пальчиковая игра «Перелётные птицы»

IV. Упражнение «Нарисуй картину из палочек» на развитие навыка принятия учебной задачи.

Педагог раздает детям картинки с нарисованными предметами и предлагает выложить их из счётных палочек у себя на парте. Задача детей — безошибочно повторить элементы

V. Упражнение «Однажды я...» на повышение самооценки.

Педагог предлагает детям рассказать другим о своих хороших поступках, которые они когда-либо совершали.

Например: «Однажды я помог бабушке нести сумку...»

VI. Рефлексия

### Занятие №16

Цель занятия — развитие учебно-важных навыков и качеств.

Задачи занятия: развитие графического навыка, развитие мелкой моторики руки, развитие навыка принятия учебной задачи, умения оценивать себя.

Ход занятия:

I. Организационный момент

II. Упражнение на развитие графического навыка — рисование узора

III. Пальчиковая игра «Мебель»

IV. Игра «Ушки на макушке» на развитие навыка принятия учебной задачи.

Педагог произносит ряд слов. Задача детей — внимательно слушать и вставать со своих мест или выполнять на местах определенные движения тогда, когда они услышат в этом ряду слово из заданной педагогом лексической группы.

Например:

1. *Встаньте, когда услышите название растения*
2. *Поднимите руку, когда услышите название животного*
3. *Топните ногой, когда услышите название предмета одежды*

V. Рефлексия.

### Занятие №17

Цель занятия — развитие учебно-важных навыков и качеств.

Задачи занятия: развитие графического навыка, развитие мелкой моторики руки, внутренней позиции школьника, умения оценивать себя.

Ход занятия:

I. Организационный момент

II. Упражнение на развитие графического навыка — рисование по клеточкам

III. Пальчиковая игра «Насекомые»

IV. Упражнение «Школьные знаки» на развитие внутренней позиции школьника

Педагог рассказывает, что в школе тоже есть свои знаки, как и на дороге, которые обозначают правила поведения: *не разговаривать на уроке, не кричать с места, не подсказывать другим, поднимать руку перед ответом.*

Дети должны догадаться по картинке со «школьным знаком», о каком правиле поведения в школе идёт речь.

V. Рефлексия.

### Занятие №18

Цель занятия — развитие учебно-важных навыков и качеств.

Задачи занятия: развитие графического навыка, развитие мелкой моторики руки, развитие навыка принятия учебной задачи, умения оценивать себя.

Ход занятия:

I. Организационный момент

II. Упражнение на развитие графического навыка —выполнение наклонных штриховок и штриховок полукругами.

III. Пальчиковая игра — «Детки»

IV. Упражнение «Наблюдатель» на развитие навыка принятия учебной задачи.

Педагог просит детей присмотреться к окружающим вокруг предметам и назвать как можно больше предметов по какому-либо признаку.

Например:

1. Назовите предметы зеленого цвета.
2. Назовите предметы круглой формы.
3. Назовите предметы, сделанные из дерева.
4. Назовите сначала длинные предметы, затем —короткие.

V. Рефлексия.

### Занятие №19

Цель занятия — развитие учебно-важных навыков и качеств.

Задачи занятия: развитие графического навыка, развитие мелкой моторики руки, развитие навыка принятия учебной задачи, умения оценивать себя, повышение самооценки.

Ход занятия:

I. Организационный момент

II. Упражнение на развитие графического навыка — дидактическая игра «Затейливый карандашик» (обводка, штриховка, дорисовывание элементов заданного рисунка).

III. Пальчиковая игра «Посуда»

IV. Упражнение «Найди отличия» на развитие навыка принятия учебной задачи.

Педагог показывает детям две похожие картинки, которые отличаются между собой некоторыми элементами. Он сообщает им, что картинки хоть и похожи, но имеют некоторые различия. Задача детей — найти эти различия на картинках и обвести их. Затем дети сообщают педагогу о найденных несоответствиях.

V. Упражнение на повышение самооценки «Имена-качества»

Учащиеся игры по кругу произносят свои имена, добавляя к нему какое-либо качество или черту своего характера. Но это должно начинаться с той же буквы, что и его имя.

Например, *Ирина — искренняя, Дарья — добрая.*

Педагог помогает детям.

VI. Рефлексия.

## Занятие №20

Цель занятия — развитие учебно-важных навыков и качеств.

Задачи занятия: развитие графического навыка, развитие мелкой моторики руки, развитие навыка принятия учебной задачи, внутренней позиции школьника, умения оценивать себя.

Ход занятия:

I. Организационный момент

II. Упражнение на развитие графического навыка — рисование фигуры по клеткам по образцу

III. Пальчиковая игра «Наши мамы»

IV. Упражнение «Зачеркни фигуры» на развитие навыка принятия учебной задачи.

Педагог предлагает детям картинку с изображением предметов (домиков, мячей, ёлочек) и даёт задания обвести, зачеркнуть, закрасить определённые предметы.

Например:

1. *Зачеркните все домики на картинке*
2. *Обведите все ёлочки на картинке.*
3. *Закрасьте все мячики на картинке.*

V. Упражнение на развитие внутренней позиции школьника

Педагог читает стихотворение С.Я. Маршака «Кот и лодыри» и обсуждает с детьми, кто такой лодырь и почему в школе лодырю придется сложно. Затем педагог показывает тематические картинки с изображением трудолюбивых и «нерадивых» школьников и просит детей определить, где изображён лодырь.

VI. Рефлексия.

## Занятие №21

Цель занятия — развитие учебно-важных навыков и качеств.

Задачи занятия: развитие графического навыка, развитие мелкой моторики руки, развитие навыка принятия учебной задачи, умения оценивать себя.

Ход занятия:

I. Организационный момент

II. Упражнение на развитие графического навыка — соединение по точкам картинок с изображениями школьных принадлежностей.

III. Пальчиковая игра «Времена года»

IV. Упражнение «Поезд» на развитие навыка принятия учебной задачи.

Педагог показывает детям картинки в виде вагончиков, они связаны по смыслу и разделены между собой на лексические группы: животные, посуда, мебель, игрушки.

Задача детей — прикрепить картинки с изображенными предметами или объектами к соответствующему поезду, «везущему» посуду, животных, мебель и игрушки.

V. Рефлексия.

## Занятие №22

Цель занятия — развитие учебно-важных навыков и качеств.

Задачи занятия: развитие графического навыка, развитие мелкой моторики руки, развитие навыка принятия учебной задачи, умения оценивать себя.

Ход занятия:

I. Организационный момент

II. Упражнение «Пластилиновое рисование» на развитие графического навыка и мелкой моторики —рисование узора и дальнейшее его выкладывание из пластилина по контуру.

III. Пальчиковая игра «Овощи»

IV. Упражнение «Закончи предложение...» на развитие навыка принятия учебной задачи.

Педагог говорит детям, что он принёс им в подарок предложения, только в дороге конец у каждого предложения потерялся. Задача детей — придумать конец к каждому предложению по очереди.

Например:

*Лимоны кислые, а сахар...*

*У человека две ноги, а у собаки...*

*Собака лает, а кошка...*

*Птицы живут в гнездах, а люди...*

*Ночью темно, а днем... Зимой идет снег, а летом...*

*Трава зеленая, а небо...*  
*Из шерсти вяжут, а из ткани...*  
*Зимой холодно, а летом...*  
*Ты ешь ртом, а слушаешь...*  
*Дрова пилят, а гвозди...*  
*Утром мы завтракаем, а днем...*  
V. Рефлексия.

### Занятие №23

Цель занятия — развитие учебно-важных навыков и качеств.

Задачи занятия: развитие графического навыка, развитие мелкой моторики руки, развитие навыка принятия учебной задачи, умения оценивать себя.

Ход занятия:

I. Организационный момент

II. Упражнение на развитие графического навыка — выполнение графического задания с элементами повторения пройденного материала.

III. Пальчиковая игра «Сказки»

IV. Упражнение «Один-много» на развитие навыка принятия учебной задачи.

Педагог предлагает детям «поиграть в волшебников» — уменьшать и увеличивать количество предметов самим. Задача детей — внимательно слушать слова, произносимые педагогом, и, если они сказаны во множественном числе, «превращать» в единственное и наоборот.

Примеры слов: *коты, грач, леса, ряды, мост, столбы, холмы, след, дома, кроты, косы, глаз, шкафы, шарф, слоны, сады, куст, нос, блины, лист.*

V. Рефлексия.

### Итоговое занятие №24

Цель занятия — развитие учебно-важных навыков и качеств.



Задачи занятия: развитие графического навыка, развитие мелкой моторики руки, развитие навыка принятия учебной задачи, внутренней позиции школьника, умения оценивать себя.

Ход занятия:

I. Организационный момент

II. Упражнение на развитие графического навыка — выполнение графического задания с элементами повторения пройденного материала.

III. Пальчиковая игра «Лето»

IV. Упражнения «Кем (чем) был раньше?» на развитие навыка принятия учебной задачи.

Педагог предлагает детям восстановить «разорванные» картинки и ответить на вопросы, кем (чем) был раньше: *цыпленок (яйцом), хлеб (мукой), лошадь (жеребенком), шкаф (доской), корова (теленком), велосипед (железом), дуб (желудем), рубашка (тканью), рыба (икринкой), ботинки (ко-жей), яблоня (семечком), женщина (девочкой).*

Если дети затрудняются ответить на вопрос, педагог помогает им с помощью соответствующих картинок.

V. Упражнение «Каким должен быть школьник?» на формирование внутренней позиции школьника.

Педагог напоминает детям, что совсем скоро они станут школьниками, и предлагает вместе поразмышлять над тем, каким должен быть настоящий школьник. Он кидает каждому мяч с просьбой назвать важное для школьника качество.

VI. Рефлексия. Подведение итогов проведенных занятий.

федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования  
**Первый Московский государственный медицинский университет имени И.М. Сеченова**


**Министерства здравоохранения Российской Федерации  
(Сеченовский Университет)  
Центр магистерских программ  
Институт психолого-социальной работы  
Кафедра управления сестринской деятельностью и социальной работы**

Магистерская диссертация на тему: «Формирование компонентов психологической готовности к школьному обучению у дошкольников с общим недоразвитием речи» по направлению подготовки 44.04.03 специальное (дефектологическое) образование выполнена мной самостоятельно. Все использованные в работе материалы и положения из научной литературы и других источников имеют ссылки на них.

Список использованных источников содержит 82 наименования.

Магистерская диссертация сдана на кафедру «11» июня 2020 г.

Автор магистерской диссертации

  
\_\_\_\_\_  
(подпись)

Тивикова А.В.  
(Ф.И.О. магистранта)