



Формирование мотивационного компонента психологической готовности к обучению в основной школе у обучающихся с задержкой психического развития

Л. А. ДРУЖИНИНА, Л. М. ЛАПШИНА, М. С. КОРОБИНЦЕВА, Л. Б. ОСИПОВА

АННОТАЦИЯ

Введение. Период перехода из начальной школы на основную ступень образования является одним из сложнейших и имеет определенную специфику протекания у обучающихся с задержкой психического развития (ЗПР) в сравнении со школьниками, имеющими норму психического развития (НПР). Сформированность мотивационного компонента психологической готовности к обучению в основной школе у школьников с ЗПР следует рассматривать как одно из важнейших условий успешного протекания данного периода, а также их социализации и интеграции в инклюзивное образовательное пространство на всех последующих этапах обучения.

Цель исследования – экспериментальное изучение эффективности формирования мотивационного компонента психологической готовности к обучению в основной школе у обучающихся с ЗПР в процессе психологического сопровождения.

Материалы и методы. В исследовании приняли участие 302 младших подростка, обучающихся в 4-х общеобразовательных классах; 86 детей из 302 имеют ЗПР. Мотивационный компонент как системное понятие, исследован с помощью методики диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы (автор – Ч.Д. Спилбергером, модификация А.Д. Андреевой); беседы с обучающимися «вперед» – 5 класс»; метода математической статистики: критерий χ^2 -Пирсона.

Результаты. Результаты констатирующего эксперимента выявили отличия в уровне сформированности мотивационного компонента психологической готовности к обучению в основной школе и каждой из ее составляющих (познавательная активность, уровень гнева, уровень тревожности и структура мотивации учения) младших подростков с ЗПР и их сверстников с НПР, которая носит статистически достоверный характер (наиболее выраженные различия отмечены в уровне гнева: $\chi^2_{\text{эмп.}} = 85,75$; $p \leq 0,05$), подтвердив, что исследуемые компоненты мотивационной готовности к обучению в 5 классе у обучающихся с ЗПР сформированы на недостаточном уровне. На этапе контрольного эксперимента на статистически достоверном уровне отмечены положительные сдвиги в уровне гнева, тревожности и мотивации учения младших подростков ЗПР. Особого внимания заслуживает ряд результатов: наличие достоверной положительной динамики в уровне сформированности гнева $\chi^2_{\text{эмп.}} = 7,454$; $p \leq 0,05$); наличие сдвига в мотивации учения у обучающихся с ЗПР ($\chi^2_{\text{эмп.}} = 38,9$; $p \leq 0,05$); наличие более выраженной положительной динамики в уровне гнева, тревожности и мотивации учения у младших подростков ЗПР, посещавших занятия педагога-психолога в период работы летнего лагеря.

Заключение. Мотивационная готовность к обучению в 5 классе учащихся с ЗПР является недостаточно сформированной для их успешной социализации и интеграции в инклюзивное образовательное пространство. Работа педагога-психолога со школьниками, имеющими ЗПР на этапе перехода из начальной в основную школу с целью формирования мотивационной готовности к обучению, способствовала положительной динамике в развитии большинства ее компонентов: в уровне гнева, в уровне тревожности и мотивации учения.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

психологическая готовность к обучению в основной школе, мотивационный компонент психологической готовности к обучению в 5 классе, задержка психического развития, обучающиеся с ЗПР

Для цитирования: Дружинина Л. А., Лапшина Л. М., Коробинцева М. С., Осипова Л. Б. Формирование мотивационного компонента психологической готовности к обучению в основной школе у обучающихся с задержкой психического развития // Перспективы науки и образования. 2025. № 2. С. 346–364. <https://doi.org/10.32744/pse.2025.2.22>

Поступила: 15.10.2024 | Одобрена: 23.01.2025 | Опубликовано: 30.04.2025



Лицензия «С указанием авторства — С сохранением условий». Позволяет перерабатывать, исправлять и развивать произведения при условии указания авторства и лицензирования производных работ на аналогичных условиях.



Formation of the motivational component of psychological readiness to study in middle school in schoolchildren with mental retardation

L. A. DRUZHININA, L. M. LAPSHINA, M. S. KOROBINTSEVA, L. B. OSIPOVA

ABSTRACT

Introduction. The period of transition from elementary school to the basic stage of education is one of the most difficult and has some specific features in schoolchildren with mental retardation (MR) compared to those with normal mental development (NMD). The complete formation of the motivational component of psychological readiness to study in middle school in schoolchildren with MR should be regarded as one of the essential prerequisites for the successful course of this period, as well as for schoolchildren's socialization and integration into the inclusive educational space at all subsequent education stages.

The present study aims to experimentally investigate the efficiency of the formation of the motivational component of psychological readiness to study in middle school in schoolchildren with MR in the process of providing psychological support.

Materials and methods. The study involved 302 younger adolescents who studied in 4 general education classes; 86 children out of 302 had MR. The motivational component as a systemic concept was investigated by the method of diagnostics of study motivation and emotional attitude toward studying in middle and senior school (developed by Spielberg, modified by A.D. Andreeva); conversation with schoolchildren «The 5th grade is ahead»; and the mathematical statistics method «Pearson's χ^2 criterion».

Results. The results of the summative experiment exposed differences in the formation level of the motivational component of psychological readiness to study in middle school and each of its components (cognitive activity, level of anger, level of anxiety, and structure of motivation for studying) of younger adolescents with MR and their peers with NMD, which were statistically significant (the most pronounced differences were noted in the level of anger: $\chi^2_{\text{emp.}} = 85.75$; $p \leq 0.05$), confirming that the examined components of motivational readiness for studying in the 5th grade in schoolchildren with MR were formed insufficiently. At the stage of the control experiment, statistically reliable positive shifts in the level of anger, anxiety, and study motivation of younger adolescents with MR were noted. The following results deserve special attention:

- the presence of reliable positive dynamics in the level of anger formation (the most pronounced «negative» component in the motivational readiness of schoolchildren with MR compared to their peers with NMD), $\chi^2_{\text{emp.}} = 7.454$; $p \leq 0.05$;
- the presence of «high» and «above average» levels of study motivation in schoolchildren with MR at the control stage of the experiment, absent in the summative stage of the study, which was confirmed statistically ($\chi^2_{\text{emp.}} = 38.9$; $p \leq 0.05$);
- the presence of more pronounced positive dynamics in the levels of anger, anxiety, and study motivation in younger adolescents with MR who attended the classes of an educational psychologist during the summer camp.

Conclusion. Motivational readiness to study in the 5th grade in schoolchildren with MR is not sufficiently formed for their successful socialization and integration into an inclusive educational space. The work of an educational psychologist with pupils with MR in the stage of transition from primary to middle school aimed at forming motivational readiness for studying contributed to positive dynamics in the development of most of its components: the level of anger, the level of anxiety, and study motivation.

KEYWORDS

psychological readiness to study in middle school, motivational component of psychological readiness to study in the 5th grade, mental retardation, schoolchildren with mental retardation

For Citation: Druzhinina, L. A., Lapshina, L. M., Korobintseva, M. S., Osipova, L. B. Formation of the motivational component of psychological readiness to study in middle school in schoolchildren with mental retardation. *Perspektivy nauki i obrazovaniya* = *Perspectives of Science and Education*, (2), 346–364. <https://doi.org/10.32744/pse.2025.1.22>

Received: 15 October 2024 | Approved: 23 January 2025 | Published: 30 April 2025



This is an open access article distributed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike International License (CC-BY-SA 4.0) that allows others to share the work with an acknowledgement of the work's authorship and initial publication in this journal

ВВЕДЕНИЕ

В последнее десятилетие наблюдается стремительное развитие инклюзивного образования, нацеленного на расширение и обогащение социальной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ). Согласно принятым международным стратегиям ЮНЕСКО (Саламанкское заявление), организация обучения школьников имеющих ОВЗ и их нормально развивающихся сверстников должна обеспечивать равный доступ к получению образовательных услуг с учетом особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей каждого ребенка. Поощрение качественного и равноправного образования, а также инклюзивности образовательной среды отражено в докладе Комиссии по образованию 41 сессии ЮНЕСКО (2021 г.) Между тем, внедрение модели инклюзивного образования является достаточно сложной задачей, решение которой зависит от комплексности сопровождения специалистами обучающихся с особыми образовательными потребностями на всех этапах образования.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования указывает на необходимость учета особенностей возрастного психофизического развития обучающихся на всех уровнях образования, в том числе трудность перехода от младшего школьного возраста к подростковому. Объективно, переход из начальной в основную школу является одним из сложнейших этапов в образовании основанный, как на организационно-школьных изменениях, так и на психофизиологических, происходящих в это время в организме ребенка. Одновременность и синхронизация педагогического и психологического кризисов приводит к стойким трудностям в социализации и школьной адаптации обучающихся. Педагогический кризис обусловлен появлением многопредметности, отсутствием единых требований, расширением социальных контактов, усилением физической и умственной нагрузки. Вступление в младший подростковый возраст, появление центральных психологических новообразований, смена ведущей деятельности являются причинами психологического кризиса обучающихся в период перехода из начальной в основную школу. На данный факт указывают как зарубежные – Lindner K., Schwab S., Garrote A. [1; 2], так и российские специалисты – Н.В. Бабкина [3].

Анализ исследований современных авторов по проблеме позволил выделить ряд особенно интересных и значимых теоретических положений. Так, Н.В. Бабкина подчеркивает особую сложность протекания данного этапа у детей с ЗПР [3]. Н.В. Карпушкина, И.А. Конева утверждают, что одним из основных вариантов психолого-педагогического сопровождения должна стать психологическая поддержка, основанная на комплексном подходе во взаимодействии специалистов инклюзивного образования [4]. И.А. Коробейников предлагает комплекс методов и приемов психолого-педагогического сопровождения, направленных на предупреждение школьной неуспешности и срыва адаптации при переходе в среднее звено [5]. С.Н. Сорокоумова, Т.В. Егорова продолжая традиции научной школы У.В. Ульянковой, раскрывает особенности взаимодействия с родителями обучающихся с ЗПР на всех уровнях образования [6]. Т.В. Егорова, исследуя подготовку к переходному периоду смены уровней образования, подчеркивает необходимость изучения психологических новообразований каждого возрастного этапа, как той интегративной структуры психики, которая имеет особо яркую специфику при нарушенном развитии [6]. Замедленное и неравномерное созревание высших психических функций, недостаточность познавательной деятельности, снижение уровня работоспособности, недоразвитие эмоционально-личностной сферы являются причиной несформированности психологической готовности к переходу в основную школу и к обучению в ней.

Изучение психологической готовности к школьному обучению детей с различными нарушениями психического и физического развития нашло свое отражение в трудах И.А. Коневой, где подчеркивается интегративность данного понятия [4]. Особенности психологической готовности к обучению в начальной школе детей с задержкой детально описана в работах С.Н. Сорокоумовой [6].

Понятие психологической готовности ребенка к переходу из начальной в основную школу и ее компоненты раскрываются в работах Т.Н. Князевой [7]. А.М. Федосеева, Н.В. Бабкина сходятся во мнении о многоструктурности данного понятия, об его многофакторности и сложности в изучении [8].

Педагоги-практики указывают на трудности адаптации к обучению в 5 классе даже у школьников с нормой психофизического развития (далее – НПР), тем более авторы отмечают слож-

ности формирования психологической готовности ребенка с ЗПР к переходу из начальной в основную школу в реальном образовательном процессе. Об этом свидетельствуют работы Д.А. Емилиной [9].

Изучив труды классиков вопроса и работы современных специалистов, становится очевидным, что мотивационный компонент, сформированность центральных психологических образований младшего школьного и младшего подросткового возраста, особенности межличностных отношений младших подростков являются основными компонентами психологической готовности к переходу в основную школу. Большинство авторов сходятся во мнении, что при значимости каждого из них, мотивационный компонент во многом влияет на остальные и поэтому исследователями ставится на первое место при изучении психологической готовности [10]. Недостаточная разработанность данного вопроса в научно-методическом аспекте, часто формализованная на деле инклюзивная образовательная практика, необходимость решения обозначенной проблемы на современном этапе развития помощи детям с ЗПР делают изучение темы формирования мотивационного компонента психологической готовности к обучению в основной школе у обучающихся с задержкой психического развития актуальной и своевременной. Данный вопрос актуален не только в отечественной дефектологической практике, но и в зарубежной – J.Сao, H. Хu [11]. Очевидно, что это связано, прежде всего, с приоритетом общемировых тенденций в образовании к инклюзивному обучению детей с ОВЗ. В отечественной науке вопросы специфики и трудностей реализации инклюзии на этапе младшего подросткового возраста рассматривали в своих исследованиях Т.А. Юдина, А.М. Прихожан [12; 13].

Целью настоящей статьи было выяснить возможность и эффективность формирования мотивационного компонента психологической готовности к обучению в основной школе у обучающихся с ЗПР в процессе психологического сопровождения.

Для достижения обозначенной цели было исследовано актуальное состояние мотивационного компонента психологической готовности к обучению в основной школе у младших подростков с ЗПР. Для этого был использован комплекс информативных диагностических методов и методик: методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы Спилберга в модификации А.Д. Андреевой и беседа с обучающимися на тему «Впереди – 5 класс». В качестве необходимой помощи для оптимизации исследуемого показателя предложено психологическое сопровождение детей с ЗПР в условиях летнего школьного лагеря.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Экспериментальная часть исследования проводилась в 2023-24 и в 2024-25 учебных годах на базе девяти образовательных учреждений Тракторозаводского района г. Челябинска, в которых в условиях инклюзии обучаются школьники с ЗПР.

В эксперименте приняли участие 302 младших подростка (178 мальчиков и 124 девочки), обучающихся в общеобразовательных классах: 86 детей из 302 имеют заключение территориальной психолого-медико-педагогической комиссии (тПМПК) с рекомендацией обучения по адаптированной программе (в соответствии с ФАООП) вариант 7.1 на период обучения в 4 классе. В последующем, при прохождении рубежной диагностики, – вариант 7 на период обучения в среднем звене. Кроме того, в коллегиальных заключениях тПМПК обозначены: задержка психического развития, незрелость эмоционально-волевой сферы, трудности саморегуляции и самоконтроля, риск возникновения школьной дезадаптации. Данный контингент обучающихся составил экспериментальную группу (ЭГ), количество обучающихся ЭГ – 86 человек. Контрольная группа (КГ) была представлена школьниками с нормой психического развития, обучающимися совместно с обучающимися ЭГ, это их одноклассники; количество обучающихся КГ – 216 человек.

Для уточнения общих диагностических данных об особенностях психофизического развития – результатов обследования обучающихся ЭГ тПМПК – были проанализированы медицинская документация и психолого-педагогические характеристики предыдущих лет обучения, организовано педагогическое наблюдение за детьми на уроках и в режимных моментах, проведены бесе-

ды анамнестической направленности с родителями и педагогами обучающихся. В результате была показана неоднородность обучающихся ЭГ.

С точки зрения клинико-психологического подхода 16% (14 человек) обучающихся ЭГ имеют черты гармонического психического и психофизического инфантилизма. У 7% участников ЭГ (6 детей) в медицинских картах отмечена учетность по хроническим заболеваниям дыхательной и сердечно-сосудистой систем, повышенная подверженность простудным заболеваниям, что позволяет ЗПР рассматривать как задержку соматогенного характера. У 55% (48 детей) обучающихся ЭГ ЗПР обусловлена психогенным происхождением: у детей выявлено наличие неблагоприятных средовых факторов, таких как гипопека, недостаточный уровень социально-педагогической компетентности родителей, отсутствие контроля за учебной деятельностью со стороны семьи. Из 48 младших подростков данной группы – 25 детей – инофоны, овладевающие русским языком как не родным и испытывающие стойкие трудности в освоении ФАООП НОО, в т. ч. и из-за языкового барьера, что позволяет обозначить причину данной формы ЗПР как средовый фактор.

У 20% (18 детей) был выявлен отягощенный анамнез различными патологическими ситуациями в пренатальный, перенатальный и ранний постнатальный периоды. Также при изучении медицинских карт данной группы детей обнаружены описанные случаи задержки психомоторного и речевого развития, таким образом, данные обучающиеся были отнесены к ЗПР церебрально-органического генеза.

Объектом исследования являются особенности мотивационной готовности к обучению на этапе перехода в основную школу у младших подростков с НПР (КГ) и ЗПР (ЭГ). Для ее изучения использованы следующие методы и методики исследования:

1. Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы (автор – Спилберг, модификация А.Д. Андреевой). Данная методика направлена на изучение уровня тревожности, гнева, познавательной активности, уровня мотивации достижений и мотивации ученья; является одной из наиболее популярных и общеиспользуемых в научной и прикладной практике современной педагогики.

Особенностью проведения данной диагностики стало обследование младших подростков ЭГ в группах по пять человек, что продиктовано спецификой бланкового опросника. Обучающиеся КГ заполняли бланки-опросники в группах по пятнадцать человек. Общим условием проведения обследования стало подробное инструктирование детей; особое внимание проводящего диагностику психолога было уделено правильности понимания смысла суждений и фраз теста. Полученные результаты по разделу «Познавательная активность» были проанализированы с учетом возрастных и гендерных особенностей.

2. Беседа с обучающимися 4-х классов в конце учебного года (апрель-май, 2023-24 уч. год) на тему «Впереди – 5 класс». Цель беседы – выяснить круг представлений младших подростков с НПР и с ЗПР об учебной деятельности в 5 классе, о мотивационной готовности к переходу в среднее звено, а также создать условия для побуждения младших подростков (в том числе, с ЗПР) к рассуждению. Общение проводилось в классах, продолжительностью не более 15 минут, что было вызвано профилактикой утраты интереса к теме беседы. Основное содержание беседы представлено заранее подготовленными понятными и короткими вопросами:

1. Хочешь ли ты учиться в 5 классе?
2. Чего ты ждешь от обучения в 5 классе?

Были выслушаны ответы всех желающих участников беседы. Фразы дословно заносились в протокол, фиксировались эмоциональные реакции и интонация участников исследования.

Результаты диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы учащихся ЭГ и КГ (автор – Спилберг, модификация А.Д. Андреевой) были уточнены и дополнены данными, полученными в ходе беседы «Впереди – 5 класс».

Полученные результаты исследования подвергались количественному и качественному анализу. Статистическая обработка данных выполнена с использованием компьютерной программы IBM SPSS.

Экспериментальная часть исследования была организована в соответствии с традиционными этапами психолого-педагогического эксперимента:

- констатирующий этап: определение первоначального уровня мотивационной готовности к переходу в 5 класс у обучающихся ЭГ и КГ;
- формирующий этап: определение и реализация содержания коррекционной работы, направленной на оптимизацию мотивационной готовности к переходу в 5 класс у обучающихся ЭГ; учащиеся КГ в такую работу вовлечены не были;
- контрольный этап: оценка эффективности проведенной коррекционной работы по оптимизации мотивационной готовности к переходу в 5 класс у обучающихся ЭГ.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В таблице 1 представлены результаты исследования мотивационной готовности к обучению в 5 классе участников ЭГ и КГ на констатирующем этапе эксперимента.

Таблица 1

Уровень мотивационной готовности к обучению в 5 классе младших подростков ЭГ и КГ на констатирующем этапе эксперимента

ЭГ на констатирующем этапе эксперимента, % (n = 86)		Значение χ^2	Уровень значимости, p	КГ на констатирующем этапе эксперимента, % (n = 216)	
познавательная активность					
высокий	5,8	$\chi^2_{\text{эмп.}} = 41,22,$ $\chi^2_{\text{кр.}} = 5,99$	$p \leq 0,05$	высокий	30,1
средний	68,6			средний	64,8
низкий	25,6			низкий	5,1
тревожность					
высокий	43,0	$\chi^2_{\text{эмп.}} = 56,34,$ $\chi^2_{\text{кр.}} = 5,99$	$p \leq 0,05$	высокий	8,8
средний	54,7			средний	67,1
низкий	2,3			низкий	24,1
гнев					
высокий	72,1	$\chi^2_{\text{эмп.}} = 85,75,$ $\chi^2_{\text{кр.}} = 5,99$	$p \leq 0,05$	высокий	17,1
средний	23,3			средний	55,1
низкий	4,6			низкий	27,8
мотивация учения					
высокий	-	$\chi^2_{\text{эмп.}} = 77,66,$ $\chi^2_{\text{кр.}} = 9,49$	$p \leq 0,05$	высокий	4,6
выше среднего	-			выше среднего	15,7
средний	10,5			средний	43,6
ниже среднего	39,5			ниже среднего	34,7
низкий	50,0			низкий	1,4

Познавательная активность в психолого-педагогической литературе рассматривается как необходимое условие успешности в учебной деятельности. Структурно авторы ее характеризуют как интегративное понятие, т.к. она имеет ряд компонентов: познавательное усилие, интерес, общение, познавательная инициативность и направленность/Указанные компоненты являются яркими показателями способностей ученика преодолевать трудности в решении учебных задач. Также установление положительных контактов с одноклассниками в процессе обучения способствует формированию и совершенствованию учебной деятельности.

Анализ данных представленных в таблице 1 показывает, что в обеих группах младших подростков – и в ЭГ, и в КГ – больше всего обучающихся со средним уровнем познавательной активности: он зафиксирован у 65% подростков КГ и у 68% ЭГ. Однако на этом сходство общегрупповых тенденций заканчивается. 30% участников КГ демонстрируют высокий уровень познавательной активности, тогда как у школьников ЭГ таких детей всего 6%. Низкий уровень познавательной активности продемонстрировали 5% обучающихся КГ и 26% младших подростков ЭГ. Указанные отличия в уровне познавательной активности младших подростков ЭГ и КГ носят статистически достоверный характер ($\chi^2_{\text{эмп.}} = 41,22$; $p \leq 0,05$).

Аналогичные тенденции были отмечены при анализе уровня тревожности в ЭГ и КГ. Тревожность, являясь многокомпонентным понятием, включает в себя различные формы проявления эмоционального неблагополучия ребенка, связанного со школьной жизнью. Уровень тревожности является фактором, влияющим на процесс учебной деятельности, позволяющим адекватно реагировать на трудности, такие как проверочные работы или ответы у доски. Повышенная тревожность может быть причиной, затрудняющей освоение образовательной (адаптированной) программы, что может стать причиной школьной, а в дальнейшем и социальной, дезадаптации.

Анализ уровня тревожности, исследуемого в рамках методики изучения мотивации учения и эмоционального отношения к учению показывает, что большинство младших подростков КГ (67%) и ЭГ (54%) демонстрируют средний уровень. Высокий уровень тревожности выявлен только у 9% обучающихся КГ и у 43% школьников с ЗПР, а низкий уровень более характерен для детей с НПР: его продемонстрировали 24% обучающихся КГ и только 3% младших подростков ЭГ. Указанные отличия в уровне тревожности младших подростков ЭГ и КГ носят статистически достоверный характер ($\chi^2_{\text{эмп.}} = 56,34$; $p \leq 0,05$).

Уровень гнева участников эксперимента, исследуемый по данной методике, рассматривается как следствие враждебности и агрессивности, которые могут являться отрицательными факторами переживания периода перехода из начальной в основную школу и значительно снижать качество таких потенциалов адаптационного периода в 5 классе, как продуктивное общение с ровесниками, умение взаимодействовать с одноклассниками.

Количественный анализ данных представленных в таблице 1, показал, что высокий уровень гнева у обучающихся КГ составил 17%, тогда как у школьников ЭГ он был представлен у подавляющего большинства – у 72%. Большинство же младших подростков КГ (55%) – больше половины респондентов – продемонстрировали средний уровень гнева, что для данного возраста в качестве общегрупповой тенденции можно рассматривать как хорошую норму. У младших подростков с ЗПР средний уровень гнева выявлен меньше чем у четверти всех участников ЭГ – только у 23% обучающихся. Низкий уровень гнева продемонстрировали 28% обучающихся КГ и 5% младших подростков из ЭГ. Указанные отличия в уровне гнева младших подростков ЭГ и КГ носят статистически достоверный характер ($\chi^2_{\text{эмп.}} = 85,75$; $p \leq 0,05$).

Сформированная мотивация учения является фактором дальнейшего продуктивного формирования учебной деятельности у обучающихся, предиктором готовности к переходу из начальной в основную школу.

Количественный анализ данных представленных в таблице 1 показал, что высокий уровень мотивации учения у обучающихся КГ составил 6% от общего количества участников экспериментальной группы, тогда как у школьников ЭГ высокого уровня мотивации учения не выявлено. Уровень мотивации учения «выше среднего» у обучающихся КГ составил 13% от общего количества участников, тогда как у школьников ЭГ уровня «выше среднего» не выявлено. Средний уровень сформированности мотивации учения у младших подростков КГ был определен у 16% учеников, тогда как у школьников ЭГ он выявлен у 9%. Уровень мотивации учения «ниже среднего» выявлен у детей обеих групп количественно более, чем у трети обучающихся – у 39,5% учеников КГ и у 34,7% детей ЭГ соответственно. Низкий уровень сформированности мотивации учения продемонстрировало минимальное количество обучающихся КГ – 1,7% и половина младших подростков ЭГ – 50%.

Указанные отличия в уровне мотивации учения младших подростков ЭГ и КГ носят статистически достоверный характер ($\chi^2_{\text{эмп.}} = 85,75$; $p \leq 0,05$).

Таким образом, все исследуемые компоненты мотивационной готовности к обучению в 5 классе у обучающихся с ЗПР сформированы на недостаточном уровне по сравнению с их одноклассниками, имеющими норму психофизического развития, выявленное своеобразие носит статистически достоверный характер.

Для детализации количественного анализа результатов обследования мотивационной готовности к переходу в основную школу были заслушаны ответы всех желающих участников беседы на тему «Впереди – 5 класс». Дети обеих групп – ЭГ и КГ – активно отвечали на вопросы. Стоит отметить, что данная тема вызвала неподдельный интерес и активность практически у всех обучающихся. Дети взволновано и увлеченно старались высказать свое мнение о переходе в пятый класс, перебивали друг друга; возбужденно, хором выкрикивали ответы. Многие обучающиеся демонстрировали различные эмоциональные реакции (тревогу, волнение, озабоченность), сопровождали ответы богатой мимикой.

Подавляющее большинство ответов на первый вопрос: «Хочешь ли ты учиться в 5 классе?» свидетельствовало об отрицательном отношении детей к переходу в основную школу. Ниже приведены примеры ответов обучающихся:

- *я боюсь идти в пятый класс, потому что там злые учителя;*
- *не хочу в пятый класс, там будут задавать много заданий;*
- *в пятом классе будут сложные уроки и будет тяжело учиться;*
- *не хочу в пятый класс, там трудно;*
- *боюсь новых уроков;*
- *не хочу уходить в старший блок, там много классов (кабинетов);*
- *не будем успевать переходить из класса в класс;*
- *нет, я боюсь идти в 5 класс.*

Стоит отметить, что ответов, отражающих положительное отношение к переходу в 5 класс у обучающихся выявлено не было. Значительное большинство ответов на второй вопрос: «Чего ты ждешь от обучения в 5 классе?» свидетельствует об отрицательном и тревожном отношении к 5 классу. Приведем примеры ответов обучающихся:

- *в 5 классе будет сложно;*
- *в 5 классе будем долго учиться;*
- *будет много уроков и домашних заданий;*
- *учителя будут постоянно кричать.*

Несмотря на активное желание у обучающихся 4-х классов побеседовать о переходе в среднее звено, в результате анализа ответов было отмечено: тревожное отношение к переходу в 5 класс, стойкие сложившиеся представления детей об усложнении учебного материала, о неоправданной строгости учителей и значительном повышении объема учебного материала. Интересно отметить, что это касается как обучающихся ЭГ, так и детей КГ. Следовательно, переход в среднее звено любым ребенком воспринимается как относительно тревожная ситуация; только школьникам с ЗПР для ее преодоления необходима, кроме поддержки со стороны родителей, дополнительно помощь психолога, а детям с НПР, скорее всего, достаточно понимания со стороны семьи. Однако, ответы на вопросы проведенной беседы свидетельствуют о необходимости работы школьного психолога не только с обучающимися, но и с педагогами – учителей-предметников следует познакомить с результатами беседы и напомнить об ответственности педагога за эмоциональное состояние ребенка на уроке, о взаимосвязи эмоционального и интеллектуального компонента в его психике; возможно, провести серию встреч и обучающий тренинг по формированию профессиональной готовности к работе с пятиклассниками, в т. ч. и с пятиклассниками, имеющими ЗПР.

Таким образом, общий анализ результатов констатирующего этапа эксперимента позволяет сделать следующие выводы:

- в целом, у обучающихся ЭГ наблюдается недостаточный уровень мотивационной готовности к переходу в основную школу. Наличие статистически достоверной разницы в уровне мотивационной готовности к обучению у участников ЭГ и КГ позволяет рассматривать низкий уровень данного показателя в ЭГ как одну из характеристик задержки, оказывающую серьезное влияние на становление учебных мотивов у обучающихся с ЗПР;
- у обучающихся ЭГ наблюдается различный уровень сформированности готовности к переходу в основную школу, следовательно, необходима специально организованная коррекционная работа, направленная на оптимизацию мотивационной готовности к обучению младших подростков с ЗПР, включающая различные формы работы с детьми;
- по результатам качественного анализа проведенной беседы на тему «Впереди – 5 класс» отмечен определенный уровень тревожности у всех обучающихся. Для оценки мотивационной готовности к обучению в 5 классе школьников КГ психологу в начале учебного года следует организовать наблюдение за их эмоциональным состоянием и мониторингирование оценочных результатов освоения образовательной программы в адаптационный период.

Полученные результаты констатирующего эксперимента послужили основанием для принятия действенных мер. В ходе общения с родителями обучающихся ЭГ на итоговых классных родительских собраниях, где они были ознакомлены с результатами констатирующей диагностики, родители поддержали озабоченность администрации и педагогов школ о недостаточности мотивационной готовности своих детей к переходу в 5 класс и обратились к педагогическому коллективу за помощью в устранении выявленных проблем.

На основании анализа результатов констатирующего этапа эксперимента было определено содержание коррекционно-профилактической деятельности школьного психолога. Учитывая актуальные направления развития инклюзивного школьного образования, определенные в ряде нормативных документов (ФАОП НОО, ФГОС НОО, ФГОС ООО, ФГОС ОВЗ и др.), особенно необходимость использовать при работе с детьми с ОВЗ коррекционно-профилактической потенциал внеурочной деятельности, принято решение задействовать ресурс каникулярного времени.

Административно вопрос был решен через организацию коррекционно-профилактической деятельности психолога во время работы школьного летнего лагеря. В результате был сформирован отряд из 20 участников ЭГ, родители которых изъявили желание, чтобы во время пребывания их ребенка в школьном лагере с ним регулярно работал специалист – психолог – по формированию мотивационной готовности к переходу в 5 класс. В качестве важного для понимания организационных аспектов обозначенной деятельности, необходимо отметить следующее:

- в лагерь дети были зачислены по результатам письменных заявлений родителей обучающихся;
- отряд детей количеством 20 человек был составлен исключительно из обучающихся с ЗПР, участников ЭГ. 18 обучающихся (90% участников отряда) – это были дети с психогенной задержкой;
- отряд школьников с ЗПР был организован при МБОУ «СОШ № 19 г. Челябинска», т.к. больше всего обучающихся, вошедших в состав отряда, учились в течение учебного года именно в данной образовательной организации;
- в качестве педагогов задействованных в работе лагеря на отряде обучающихся с ЗПР были привлечены учителя-предметники, протарифицированные на следующий учебный год, как учителя-предметники в 5-х классах;
- занятия с психологом были организованы ежедневно, в течение всей лагерной смены, и включали подгрупповые формы работы. Для организации подгрупповых занятий младшие подростки с ЗПР случайным образом были разбиты на две подгруппы, по десять человек в каждой. Занятия психолога с обучающимися с ЗПР были внесены в режим работы летнего лагеря.

Ниже представлен режим работы летнего лагеря, в котором получали помощь педагога-психолога младшие подростки с ЗПР. Для занятий психолога специально отведено время, которое выделено в расписании дня отдельной позицией.

08.00-08.30	Прием детей
08.30-08.40	Утренняя зарядка
08.40-09.00	Завтрак
09.00-11.00	Досугово-развивающая деятельность на выходе (экскурсии, походы в кино, театр, детский парк, зоопарк)
11.00-11.40	Занятие у психолога (подгруппа I); интеллектуальный квест (II подгруппа)
11.40-12.20	Занятие у психолога (подгруппа II); интеллектуальный квест (I подгруппа)
12.20-13.00	Подвижные игры на свежем воздухе / занятия по интересам
13.00-13.15	Итоги дня, обмен мнениями, заполнение экрана «Мое настроение»
13.15-13.30	Свободное время
13.30-14.00	Обед
14.00	Уход детей домой

Серьезная организационная работа была обеспечена соответствующим глубоким содержанием деятельности педагога-психолога по формированию мотивационной готовности обучающихся ЭГ к комфортному переходу в 5 класс.

Традиционно занятия проводились в подгруппе, продолжительность каждого – 40 минут. На занятиях дети использовали письменные принадлежности, цветные карандаши, тетради в клетку, которые хранились в рабочем кабинете специалиста. В качестве основных методов работы на занятиях применялись беседы, игровые задания, тренинги, элементы психогимнастики. На вводном занятии совместно со школьниками были сформулированы правила общения: «Слушать внимательно собеседника»; «Не перебивать друг друга»; «Не повышать голос»; «Стараться объяснять так, чтоб всем было понятно».

Структурно каждое занятие состояло из нескольких этапов. Организационный этап занятия, после приветствия, начинался с беседы, в которую педагог-психолог старался включить всех участников группы. Примерные темы беседы: «Урок в 4 и в 5 классе, общее и различное»; «Перемена в 5 классе: что я могу успеть?», «Новые ребята в классе. Как подружиться?», «У меня много новых учителей, это серьезно, а не страшно» и т. д.

На следующем этапе занятия использовались упражнения, направленные на преодоление тревожности при публичном выступлении (ответ у доски), на преодоление страха проверочной или контрольной работы. За основу были взяты задания, предложенные в работах Т.Н. Князевой и собственные упражнения, содержание которых было составлено с учетом результатов констатирующего этапа эксперимента. Например, на одном из занятий детям необходимо было разбиться на подгруппы и подготовить за небольшое количество времени отрывок публичного выступления на заданную тему («История Урала»; «Наш город – Челябинск»; «Мой родной район» и т. д.).

Стоит отметить наибольшую заинтересованность детей при проведении тренингов, направленных на установление доброжелательных отношений и новых знакомств, обучение приемам общения с одноклассниками, формирование мотивационной направленности психических процессов (восприятия, памяти, самоконтроля и саморегуляции). Также на занятиях использовались приемы решения сложных ситуаций, направленных на умение моделировать собственное поведение (одноклассник попросил твой гаджет и не вернул; друзья предлагают дружить против одноклассника и т. п.).

Обязательным этапом занятия было и подведение итогов, на котором педагог-психолог старался выслушать всех участников. Учитывая специфику развития детей с ЗПР, обязательным приемом после проведения занятия являлся фиксированный устный и письменный вывод, закрепленный на информационной доске. Всего было проведено 15 занятий: по одному занятию в каждый день работы летнего лагеря (будние дни трех недель).

В целом обозначенная работа психолога в летнем школьном лагере составила формирующий этап эксперимента.

В начале 2024-25 учебного года (первые две учебные недели) был проведен контрольный этап эксперимента. С этой целью осуществлено диагностическое обследование с использованием методик констатирующего эксперимента. Участники контрольного этапа исследования были представлены только обучающимися ЭГ и разбиты на две группы:

ЭГ1 (n = 20 человек) составили обучающиеся с ЗПР принимавшие участие в эксперименте на констатирующем этапе диагностики и посетившие занятия психолога в летнем лагере;

ЭГ2 (n = 66 человек) составили обучающиеся с ЗПР принимавшие участие в эксперименте на констатирующем этапе диагностики, но не посещавшие занятия психолога в летнем лагере.

На момент проведения контрольного этапа исследования школьники стали обучающимися 5-х классов. В таблице 2 представлены результаты исследования мотивационной готовности к обучению в 5 классе обучающихся с ЗПР на контрольном этапе эксперимента.

Таблица 2

Уровень мотивационной готовности к обучению в 5 классе младших подростков с ЗПР на контрольном этапе эксперимента

ЭГ ₁ на контрольном этапе эксперимента, % (n = 20 чел.)		Значение χ ²	Уровень значимости, p	ЭГ ₂ на контрольном этапе эксперимента, % (n = 66 чел.)	
познавательная активность					
высокий	5,0	χ ² _{эмп.} = 0,104 χ ² _{кр.} = 5,99	-	высокий	4,5
средний	70,0			средний	68,1
низкий	25,0			низкий	27,4
тревожность					
высокий	20,0	χ ² _{эмп.} = 39,7 χ ² _{кр.} = 5,99	p ≤ 0,05	высокий	28,4
средний	40,0			средний	54,5
низкий	40,0			низкий	17,1
гнев					
высокий	60,0	χ ² _{эмп.} = 7,454 χ ² _{кр.} = 5,99	p ≤ 0,05	высокий	72,7
средний	25,0			средний	22,7
низкий	15,0			низкий	4,6
мотивация учения					
высокий	10,0	χ ² _{эмп.} = 38,9 χ ² _{кр.} = 9,48	p ≤ 0,05	высокий	3,3
выше среднего	20,0			выше среднего	3,3
средний	45,0			средний	25,8
ниже среднего	15,0			ниже среднего	28,8
низкий	10,0			низкий	38,8

Анализ данных представленных в таблице 2, свидетельствует о том, что в обеих группах младших подростков – и в ЭГ1, и в ЭГ2 – больше всего обучающихся со средним уровнем познавательной активности: он зафиксирован у 70,0% подростков ЭГ1 и у 68,1% ЭГ2. Это сходство общегрупповых тенденций отмечено относительно и других уровней сформированности. На следующей по количественной представленности позиции находится низкий уровень; он отмечен у 25,0% участников ЭГ1 и у 27,4% респондентов из ЭГ2. Высокий уровень познавательной активности продемонстрировали 5,0% обучающихся ЭГ1 – минимальное количество (1 ребенок) и 4,5% младших подростков ЭГ2. Указанные отличия в абсолютных и относительных данных познавательной активности младших подростков ЭГ1 и ЭГ2 не носят статистически достоверный

характер ($\chi^2_{\text{эмп.}} = 0,104$). Это единственный из исследуемых показателей, который значимо не изменился у младших подростков с ЗПР после занятий психолога.

В состоянии всех остальных составляющих мотивационной готовности – гнев, тревожность и мотивация учения – у обучающихся ЭГ1 произошли, по сравнению с подростками ЭГ2, значимые изменения.

Анализ уровня тревожности, исследуемого в рамках методики изучения мотивации учения и эмоционального отношения к учению показывает, что одинаковое количество младших подростков ЭГ1 демонстрируют средний и низкий уровни тревожности (по 40,0%), высокий – на 50,0% меньше, что составило 20,0%. В ЭГ2 низкий уровень представлен меньшим количеством обучающихся с ЗПР – 17,1%. Несмотря на то, что по-прежнему в этой группе самый представленный уровень – средний: детей со средним уровнем больше половины (54,5%), высокий уровень тревожности выявлен более, чем у четверти респондентов ЭГ2 – у 28,4% обучающихся. Различия в показателях тревожности младших подростков ЭГ1 и ЭГ2 носят статистически достоверный характер ($\chi^2_{\text{эмп.}} = 39,7$; $p \leq 0,05$).

Количественный анализ данных исследования уровня гнева представленных в таблице 2 показал, что высокий уровень у обучающихся ЭГ1 снизился и составил 60,0%. Несмотря на то, что он остается самым представленным по количеству респондентов, снижение абсолютных количественных показателей следует отметить как положительный факт. У школьников ЭГ2 высокий уровень гнева не только был и остается самым представленным на контрольном этапе эксперимента; не выявлена положительная динамика даже в его абсолютных выражениях. Следующий уровень по количеству участников эксперимента – средний; он отмечен у 25% младших подростков ЭГ1 и у 22,7% обучающихся ЭГ2. На фоне 15% низкого уровня в ЭГ1 такие показатели для данного возраста в качестве общегрупповой тенденции можно рассматривать как хорошую норму. Этого нельзя сказать о группе младших подростков ЭГ2, где не только много детей с высоким уровнем гнева, но и мало с низким уровнем – только 4,6% обучающихся. Указанные отличия в уровне гнева младших подростков ЭГ1 и ЭГ2 носят статистически достоверный характер ($\chi^2_{\text{эмп.}} = 7,454$; $p \leq 0,05$).

Статистические различия на контрольном этапе эксперимента отмечены и при исследовании сформированности мотивации учения.

Количественный анализ данных представленных в таблице 2, показал, что уровни «высокий» и «выше среднего» в мотивации учения появляются у обучающихся с ЗПР, чего не было на констатирующем этапе: в ЭГ1 эти показатели составили 10,0% и 20,0% соответственно; в ЭГ2 указанные показатели соответственно составили одинаковые количественные данные – по 3,3% от общего количества участников ЭГ2. Средний уровень сформированности мотивации учения у младших подростков ЭГ1 был определен у 45,0% учеников, тогда как у школьников ЭГ2 он выявлен только у 25,8%. Уровень мотивации учения «ниже среднего» определен у 15,0% учеников ЭГ1 и у 28,8% детей ЭГ2 соответственно. Низкий уровень сформированности мотивации учения продемонстрировали вдвое обучающихся ЭГ1 – 10,0% и самое большое количество младших подростков ЭГ2 – 38,8%.

Указанные отличия в уровне мотивации учения младших подростков ЭГ1 и ЭГ2 носят статистически достоверный характер ($\chi^2_{\text{эмп.}} = 38,9$; $p \leq 0,05$).

Для детализации количественных показателей с обучающимися была организована беседа на тему: «И вот я стал пятиклассником» (тема беседы и, соответственно, ее вопросы были изменены, т. к. к началу контрольного этапа эксперимента младшие подростки уже две недели обучались в 5 классе).

В ходе беседы ученики 5-х классов имеющие ЗПР – участники ЭГ демонстрировали, в большинстве своем, положительный настрой на общение с педагогом-психологом (это было отмечено во всех образовательных учреждениях). На вопрос: «Ребята, как вы себя чувствуете в пятом классе?» последовали следующие ответы:

- вообще классно;
- здорово;
- очень нравится в пятом классе;

- *мы теперь занимаемся на разных этажах школы и в разных кабинетах, а не в одном;*
- *наш классный кабинет теперь находится на третьем этаже – там учатся десятиклассники!*

Пятиклассники дружно перечисляли уроки, которые им нравятся больше всего (биология, труды). Стоит отметить, что это нововведённые предметы, которые вызывали опасения у ребят в 4 классе из-за ожидания сложного материала и необходимости «работать с какими-то инструментами и на станках». При уточняющих вопросах стало понятно, что ребятам очень нравится свободно перемещаться по школе и самостоятельно искать кабинеты. Со слов школьников, учителя в пятом классе «очень добрые и классные», которые «не ругают и не кричат», «задают не так уж много домашнего задания». Вопрос про взаимоотношения в классе друг с другом не вызвал затруднений, последовали ответы: «мы дружные, не ругаемся», «у нас все хорошо». В конце беседы на вопрос педагога: «Будете ли вы учиться хорошо в пятом классе?» обучающиеся с ЗПР ответили положительно, заверив, что хотят получать только «пятерки» и «четверки» и очень стараются.

Следует отметить, что, на фоне общей активности в беседе, большую активность проявляли ученики ЭГ1. Два участника ЭГ1 из МОУ «СОШ № 19 г. Челябинска» добавили еще такие ответы:

- *а у нас хорошие учителя, мы их еще с лагеря знаем;*
- *у меня классный руководитель очень хорошая, она мне еще в лагере понравилась;*
- *наш учитель биологии знает много интересного – она нам в зоопарке про зверей столько всего рассказывала!!!*

Очевидно, что положительные результаты в формировании мотивационного компонента эмоциональной готовности школьников с ЗПР к обучению в основной школе во многом связаны и являются следствием той работы, которая была проведена педагогом-психологом в период летнего школьного лагеря. Результаты качественного анализа, полученные на контрольном этапе эксперимента, убедительно подтверждают констатируемый факт.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Познавательная активность традиционно в психологической науке трактуется как определяющая эффективной учебной деятельности [14]. Мы согласны с Н.В. Бабкиной и соавт., которые указывают на сниженный уровень познавательной активности у младших школьников с ЗПР, что значительно затрудняет освоение обучающимися образовательной программы [15]. Ю.А. Ишмуратова, А.М. Потанина подчеркивают необходимость учета осознанной саморегуляции, вовлеченности и мотивации в академическую успеваемость школьников в разные периоды обучения [16].

Также следует согласиться с С.Г. Косарецким, который рассматривает роль саморегуляции и сформированной мотивации в преодолении школьной неуспешности младших подростков с ЗПР [17]. Полученные в рамках собственного исследования на констатирующем этапе эксперимента результаты свидетельствуют о недостаточности познавательной активности младших подростков с ЗПР. Данный факт следует учесть педагогам, планирующим работать с учащимися ЭГ в 5 классе.

В отечественной и зарубежной педагогике вопрос готовности педагога к работе с детьми, имеющими какие-то трудности в обучении, к решению актуально возникающих проблем освоения образовательной программы такими учениками и т. д. – традиционно актуальный. Ю.В. Смык и А.Ю. Качимская указывают в своих работах на необходимость не только методической компетентности современного педагога, но и на обязательное наличие значительного потенциала «психологической безопасности» личности учителя [18]. Мы согласны с Л.А. Дружининой с сотр., указавшей на то, что умение реализовать индивидуальный подход в работе с детьми с ОВЗ – основной показатель профессионализма современного педагога [19]. В рамках данного исследования также интересна точка зрения И.Б. Акимова, который характеризует успешность педагога в работе с обучающимися с ОВЗ как один из факторов удовлетворенности педагогами среднего общеобразовательного учреждения собственной работой [20].

Выше указанные аргументы проанализированы и обоснованно доказаны и в исследованиях зарубежных специалистов. Woodcock S. указывает на то, что инклюзивное образование являет-

ся принципиально новым вариантом обучения детей с ОВЗ, в связи с чем и учительские компетенции становятся предметом современного научного осмысления с различных позиций В работах Byrd D. R. подчеркивается необходимость наличия не только общепрофессиональных компетенций у педагогов современных школ, но и навыков для успешной реализации нового этапа в работе с детьми с ОВЗ [22]. Jiang A. L., Zhang L. J. обращают внимание на обязательность постоянного повышения квалификации учителей, работающих с детьми с ОВЗ в условиях инклюзивной практики [23]. поэтому представляют интерес и в рамках данного исследования. Также следует указать на необходимость использования в работе педагогов игровых методов и приемов – положительная динамика в результатах контрольного эксперимента группы обучающихся ЭГ1 позволяет указывать на это. На данный факт есть ссылка и в работах В.И. Лубовского [24].

Значительно снижают возможность комфортного перехода и адаптации к обучению в среднем звене такие качества личности как высокий уровень гнева и повышенная тревожность. На это указано в работах И.В. Дубровиной, Т.Н. Князевой, Т.Ю. Федотовой [7]. В ходе собственного исследования были выявлены показатели повышенного уровня гнева и тревожности у младших подростков с ЗПР. В работах Lahey B. B. указано на возможность снижения их проявлений при оказании психологической помощи ребенку [25]. Tong L. подчеркивает вероятность повышения положительной динамики при работе психолога и проработки конкретных приемов формирования саморегуляции, а также возможностей продуктивного разрешения конкретных ситуаций, провоцирующих вспышки гнева в подростковой среде [26].

И.А. Конева отмечает, что при отсутствии возможности индивидуальной беседы с ребенком, в качестве основного метода психологического воздействия необходимо избрать тренинговые формы работы, что и было сделано в рамках данного исследования [4].

Мотивация учения, по мнению Н.А. Прониной – основная составляющая мотивационной готовности к обучению. Поэтому в качестве положительного результата следует рассматривать появление в группах детей с ЗПР обучающихся с высоким и выше среднего уровнями данного показателя [27]. Т.Н. Князева и Н.А. Пронина указывают на то, что мотивация учения имеет очень сложную организацию, которая описывается не только через уровневую характеристику, но и через смену внутренних приоритетов [7; 27].

В результате, мотивация к обучению приобретает качественно иной побуждающий компонент. Данные собственного исследования совпадают с данными исследований Dai H. и соавт., указывающих как на своеобразие учебных мотивов у обучающихся с отклонениями в развитии, так и на возможности его изменения при организации коррекционной работы специалистов [28]. Поэтому наличие среди обучающихся с ЗПР школьников с высоким и выше среднего уровнями данного показателя свидетельствует, с одной стороны, о возможности серьезной положительной перестройки иерархии мотивов учения у данного контингента детей – и это, безусловно, оптимистичный факт. С другой стороны, более выраженная положительная динамика мотивации учения в ЭГ1 (низкий уровень на контрольном этапе эксперимента определен только у 10%), и наличие большого количества обучающихся с низким уровнем в ЭГ2 (38,8%) является свидетельством того, что для формирования адекватной мотивации учения у школьников с ЗПР подавляющему большинству детей нужна помощь специалиста; на данный факт указано в серии работ зарубежных специалистов, в частности, Nilholm C. Fredrik D. V. вскрывает взаимосвязь отсутствия психологической помощи детям с ОВЗ с трудностями освоения образовательной программы [30]. Underwood K. указывает на необходимость соблюдения особых этических норм при работе со школьниками с ОВЗ и детьми с инвалидностью [31].

В рамках данного эксперимента такая помощь была оказана педагогом-психологом.

В условиях инклюзивной практики как приоритета развития отечественной [32] и общемировой [33] системы образования лиц с ОВЗ результаты проведенного исследования свидетельствуют о необходимости дальнейшего изучения особенностей и возможностей оптимизации мотивационного компонента психологической готовности к обучению в основной школе у обучающихся с ЗПР.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Мотивационный компонент, по мнению ведущих специалистов по проблеме исследования, является основным в структуре психологической готовности обучающихся к обучению в основ-

ной школе. Особенно он важен, когда речь идет о детях с ЗПР. Учитывая объективную сложность указанного этапа школьной жизни, помощь психолога обучающимся с ЗПР необходима и является обязательной частью психолого-педагогического сопровождения.

Как правило, такая помощь обучающимся с ЗПР нужна из-за имеющихся психологических особенностей, которые, с одной стороны, входят в структуру дефекта при ЗПР и во многом определяют своеобразие учебной деятельности обучающихся, с другой стороны, в критические периоды развития – к которым, безусловно, относится переход из начальной в основную школу, данные особенности усугубляются: это низкая познавательная активность, повышенный уровень тревожности и гнева, несформированность необходимой иерархии учебных мотивов.

Проведенное собственное теоретико-экспериментальное исследование и его результаты еще раз убедительно свидетельствуют о том, что изучаемая проблема – одна из актуальных в отечественном образовании, переживающем этап активного перехода в инклюзивную практику. Результаты констатирующего эксперимента демонстрируют низкий уровень мотивационной готовности младших подростков с ЗПР к обучению в 5 классе и недостаточность каждого ее компонента. Для оптимизации выявленных показателей, которые статистически достоверно отличаются не только от возрастных нормативов, но и от данных обучающихся с НПР, была реализована пропедевтическая работа школьного психолога. В качестве нового аспекта такой деятельности был задействован ресурс летнего школьного лагеря. С этой целью по просьбе и согласованию с родителями часть обучающихся с ЗПР – участников констатирующего эксперимента в количестве 20 человек, вошли в отряд будущих пятиклассников, которые в период отдыха в лагере ежедневно посещали специально организованные занятия психолога.

В ходе таких занятий специалист включал младших подростков с ЗПР в различные виды деятельности, в выполнение заданий, направленных на оптимизацию показателей мотивационной готовности к обучению в 5 классе: познавательной активности, уровня тревожности, гнева, а также мотивации учения. Данная работа составила формирующий этап эксперимента.

В начале нового учебного года был организован контрольный этап эксперимента, в ходе которого была оценена эффективность работы психолога с обучающимися имеющими ЗПР в период летнего лагеря, для чего продиагностированы и в сравнительном аспекте проанализированы особенности мотивационной готовности к обучению в 5 классе младших подростков с задержкой развития, посещавших занятия психолога (ЭГ1), и младших подростков с задержкой развития, их не посещавших (ЭГ2). Количественные результаты свидетельствуют о тенденции к положительной динамике в показателях познавательной активности, т.к. есть положительные изменения абсолютных показателей обучающихся ЭГ1. Положительная динамика в снижении уровня гнева и тревожности младших подростков ЭГ1, в изменении структуры мотивов носит статистически достоверный характер ($\chi^2_{\text{эмп.}} = 39,7$, $p \leq 0,05$) и ($\chi^2_{\text{эмп.}} = 7,454$, $p \leq 0,05$).

Очевидно, что указанные изменения результатов исследования компонентов мотивационной готовности к обучению в 5 классе младших подростков с ЗПР на констатирующем и контрольном этапах исследования обусловлены работой психолога на занятиях в летнем лагере и являются показателем ее эффективности. Так, в группе ЭГ1 количество детей с низким уровнем тревожности возросло на 36,7%, а с низким уровнем гнева – на 10,4%. На контрольном этапе эксперимента в ЭГ1 появились обучающиеся с высоким и выше среднего уровнями сформированности мотивации учения – 10,0% и 20,0% соответственно – в то время как на констатирующем этапе эксперимента таких обучающихся не было вообще. Данные результаты проявили себя и на практике: исследуемые ЭГ1 в процессе беседы на тему «И вот я стал пятиклассником» больше выражали свое положительное отношение к началу обучения в основной школе.

Следовательно, мотивационная готовность к обучению в 5 классе, обучающихся с ЗПР при целенаправленной работе специалистов поддается положительным изменениям, положительной динамике.

Таким образом, основная цель исследования достигнута. Описанный в процессе опыт использования ресурсов каникулярного времени – времени работы летнего школьного лагеря – для формирования компонентов мотивационной готовности к обучению в 5 классе младших подростков с ЗПР может представлять интерес для специалистов и родителей обучающихся – всех, кто на практике решает вопросы подготовки школьников с ЗПР к переходу в основную школу и к освоению общеобразовательной программы 5 класса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Lindner K., Schwab S. Differentiation and individualisation in inclusive education: A systematic review and narrative synthesis // *International Journal of Inclusive Education*, 2020. DOI: 10.1080/13603116.2020.1813450
2. Garrote A., Dessemontet R. S., Opitz E. M. Facilitating the social participation of pupils with special educational needs in mainstream schools: A review of school-based interventions // *Educational Research Review*, 2017, vol. 20, pp. 12–23. DOI: 10.1016/j.edurev.2016.11.001
3. Федосеева А. М., Бабкина Н. В. Социализация и формирование сферы жизненной компетенции подростков с задержкой психического развития в образовательном пространстве: Методическое пособие. М.: Институт коррекционной педагогики, 2023.
4. Конева И. А., Карпушкина Н. В. Особенности личностных новообразований подростков с задержкой психического развития // *Проблемы современного педагогического образования*. 2022. № 59 (2). С. 418–422.
5. Бабкина Н. В., Коробейников И. А. Психологическое сопровождение ребенка с задержкой психического развития. М.: Наука, 2020.
6. Сорокоумова С. Н., Егорова П. А. Специфика работы психолога с деструктивной личностью // *Психология XXI века: вызовы, поиски, векторы развития: Сборник материалов Всероссийского симпозиума психологов*. Рязань: Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний, 2019. С. 427–430.
7. Князева Т. Н. Психологическая система обеспечения готовности младших школьников с задержкой психического развития к обучению в основной школе в условиях интеграции в общеобразовательную среду: специальность 19.00.10 "Коррекционная психология": диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук. Нижний Новгород, 2005. 392 с.
8. Федосеева А. М., Бабкина Н. В. Эмоциональная саморегуляция подростков с задержкой психического развития: субъектные характеристики переживания // *Личностные и регуляторные ресурсы человека в условиях социальных вызовов: Материалы VII Международной научно-практической конференции*. Ставрополь: Северо-Кавказский федеральный университет, 2023. С. 276–281.
9. Емелина Д. А. Задержки психического развития у детей (аналитический обзор) // *Обозрение психиатрии и медицинской психологии*. 2018. № 1. С. 4–12. URL: https://psychiatr.ru/files/magazines/2018_04_scp_1276.pdf (дата обращения: 23.07.2024).
10. Развитие образования детей с ограниченными возможностями здоровья: 2020–2030 годы // *Альманах института коррекционной педагогики*. 2019. № 36. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-36/from-the-editor> (дата обращения 22.10.2024).
11. Cao J., Xu H., Liu H. Profiles of family and school experience and adaptation of adolescents during the transition to high school // *Journal of Youth and Adolescence*, 2024, vol. 53, pp. 2002–2015. DOI: 10.1007/s10964-024-01997-6
12. Юдина Т. А. Сравнительный анализ характеристик социальной ситуации развития младших школьников, обучающихся в инклюзивных классах // *Психолого-педагогические исследования*. 2020. Т. 12. № 3. С. 31–44. DOI: 10.17759/psyedu.2020120302
13. Прихожан А. М. Проблема подросткового кризиса // *Психологическая наука и образование*. 1997. Т. 2. № 1.
14. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер-ком, 1998.
15. Тавстуха О. Г., Ганаева Е. А., Муратова А. А., Шавшаева Л. Ю., Матвиевская Е. Г. Обзор исследований способов преодоления учебной неуспешности учащихся // *Science for Education Today*. 2022. № 6. С. 32–54. DOI: 10.15293/2658-6762.2206.02
16. Ишмуратова Ю. А., Потанина А. М., Бондаренко И. Н. Вклад осознанной саморегуляции, вовлеченности и мотивации в академическую успеваемость школьников в разные периоды обучения // *Психологическая наука и образование*. 2021. Т. 26. № 5. С. 17–29. DOI: 10.17759/pse.2021260502
17. Косарецкий С. Г., Мерцалова Т. А., Сенина Н. А. Преодоление школьной неуспешности: возможности и дефициты российских школ // *Психологическая наука и образование*. 2021. Т. 26. № 6. С. 69–82. DOI: 10.17759/pse.2021260605
18. Смык Ю. В., Качимская А. Ю. Потенциал психологической безопасности педагога как условие психологической безопасности школьника // *Science for Education Today*. 2021. № 1. С. 42–48. DOI: 10.15293/2658-6762.2101.03
19. Дружинина Л. А., Осипова Л. Б., Цилицкий В. С., Лапшина Л. М., Коробинцева М. С. Профессиональная готовность специалистов образования к реализации индивидуализации психолого-педагогического сопровождения детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития // *Перспективы науки и образования*. 2022. № 6 (60). С. 284–303. DOI: 10.32744/pse.2022.6.16
20. Акимов И. Б. Факторы удовлетворенности работой педагогов среднего общеобразовательного учреждения // *Вестник Самарской гуманитарной академии. Сер.: Психология*. 2017. № 2 (22).
21. Woodcock S., Sharma U., Subban P., Hitches E. Teacher self-efficacy and inclusive education practices: Rethinking teachers' engagement with inclusive practices // *Teaching and Teacher Education*, 2022, vol. 117, 103802. DOI: 10.1016/j.tate.2022.103802
22. Byrd D. R., Alexander M. Investigating special education teachers' knowledge and skills: Preparing general teacher preparation for professional development // *Journal of Pedagogical Research*, 2020, no. 2, pp. 72–82. DOI: 10.33902/JPR.2020059790

23. Jiang A. L., Zhang L. J. Teacher learning as identity change: the case of EFL teachers in the context of curriculum reform // *TESOL Quarterly*, 2021, no. 55, pp. 271–284. DOI: 10.1002/tesq.3017
24. Лубовский В. И. Современные проблемы диагностики задержки психического развития // *Психологическая наука и образование*. 2012. № 1. С. 1–5.
25. Бабкина Н. В., Коробейников И. А. Типологическая дифференциация задержки психического развития как инструмент современной образовательной практики // *Клиническая и специальная психология*. 2019. Том 8. № 3. С. 125–142.
26. Lahey B. B., Tong L., Pierce B., Hedeker D., Berman M. G., Cardenas-Iniguez C., Moore T. M., Applegate B., Tiemeier H., Kaczkurkin A. N. Associations of polygenic risk for attention-deficit /hyperactivity disorder with general and specific dimensions of childhood psychological problems and facets of impulsivity // *Journal of Psychiatric Research*, 2022, vol. 152, pp. 187–193. DOI: 10.1016/j.jpsychires.2022.06.019
27. Романова Е. В., Пронина Н. А. Особенности развития познавательной мотивации младших подростков // *Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review)*. 2021. № 1 (35). С. 49–56. DOI: 10.23951/2307-6127-2021-1-49-56
28. Dai H., Du N., Shi S. The impact of mindfulness-based interventions on children and adolescents' relationships with peers: a systematic review and meta-analysis // *Mindfulness*, 2022, no. 13, pp. 2653–2675. DOI: 10.1007/s12671-022-01966-9
29. Nilholm C. Research about inclusive education in 2020 – how can we improve our theories in order to change practice? // *European Journal of Special Needs Education*, 2021, vol. 36, no. 3, pp. 358–370. DOI: 10.1080/08856257.2020.1754547
30. Fredrik D. V., Becker S., Langberg D. M. Low school support exacerbates the association between peer difficulties and sluggish cognitive tempo in adolescents // *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 2021, vol. 3, no. 51 (6), pp. 1024–1038. DOI: 10.1080/15374416.2021.1923021
31. Underwood K., Moreno-Angarita M., Curran T., Runswick-Cole K., Wertlieb D. An international conversation on disabled children's childhoods theory ethics and methods // *Canadian Journal of Disability Studies*, 2021, no. 9(5), pp. 302–327. DOI: 10.15353/cjds.v9i5.699
32. Болдырева Т. А. Стиль межличностных отношений как детерминирующий фактор социально-психологической адаптации подростков с легкой степенью умственной отсталости и с нормативным развитием в условиях совместного обучения в общеобразовательной школе // *Клиническая и специальная психология*. 2019. Т. 8. № 1. С. 33–57. DOI: 10.17759/cpse.2019080103
33. Tomás J. M., Gutiérrez M., Pastor A. M., Sancho P. Perceived social support, school adaptation and adolescents' subjective well-being // *Child Indicators Research*, 2020, vol. 13, no. 5, pp. 1597–1617. DOI: 10.1007/s12187-020-09717-9

REFERENCES

1. Lindner K., Schwab S. Differentiation and individualisation in inclusive education: A systematic review and narrative synthesis. *International Journal of Inclusive Education*, 2020. DOI: 10.1080/13603116.2020.1813450
2. Garrote A., Dessemontet R. S., Opitz E. M. Facilitating the social participation of pupils with special educational needs in mainstream schools: A review of school-based interventions. *Educational Research Review*, 2017, vol. 20, pp. 12–23. DOI: 10.1016/j.edurev.2016.11.001.
3. Fedoseeva A. M., Babkina N. V. Socialization and Formation of the Sphere of Life Competence in Adolescents with Mental Retardation in the Educational Space: Methodical Guide. Moscow, Institute of Special Pedagogy, 2023. (In Russ.).
4. Koneva I.A., Karpushkina N.V. Specifics of new personality formations in adolescents with mental retardation. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 2022, no. 59 (2), pp. 418–422. (In Russ.).
5. Babkina N.V., Korobeinikov I.A. Psychological Support for a Child with Mental Retardation. Moscow, Nauka Publ., 2020. (In Russ.).
6. Sorokoumova S. N., Egorova P. A. Specifics of a psychologist's work with destructive personality. Psychology of the 21st Century: Challenges, Searches, Development Vectors: Collection of Materials from the All-Russian Symposium of Psychologists. Ryazan, Academy of Law and Management of the Federal Service Penitentiary Service of Russia, 2019, pp. 427–430. (In Russ.).
7. Knyazeva T. N. Psychological system of ensuring the readiness of younger schoolchildren with mental retardation to study in basic school in the context of integration into the general educational environment. Dr. Psych. Sci. Diss. Nizhny Novgorod, 2005. 392 p. (In Russ.).
8. Fedoseeva A. M., Babkina N. V. Emotional self-regulation of adolescents with mental retardation: subjective features of the experience. *Personal and Regulatory Resources of a Person in the Conditions of Social Challenges: Proceedings of the 7th International Scientific and Practical Conference*. Stavropol, North Caucasian Federal University Publ., 2023, pp. 276–281. (In Russ.).
9. Emelina D. A., Makarov I. V. Developmental delay in children (analytical review). *V.M. Bekhterev Review of Psychiatry and Medical Psychology*, 2018, no. 1, pp. 4–12. Available at: https://psychiatr.ru/files/magazines/2018_04_scp_1276.pdf (accessed 23 July 2024). (In Russ.).
10. Development of educational system for children with special needs: 2020–2030 years. *Almanac Institute of Special Education*, 2019, no. 36. Available at: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-36/from-the-editor> (accessed 22 October 2024). (In Russ.).

11. Cao J., Xu H., Liu H. Profiles of family and school experience and adaptation of adolescents during the transition to high school. *Journal of Youth and Adolescence*, 2024, vol. 53, pp. 2002–2015. DOI: 10.1007/s10964-024-01997-6
12. Yudina T. A. Comparative analysis of the characteristics of the social situation of development primary school children studying in inclusive classes. *Psychological Educational Studies*, 2020, vol. 12, no. 3, pp. 31–44. DOI: 10.17759/psyedu.2020120302. (In Russ.).
13. Prikhozhan A.M. Problem of adolescent crisis. *Psychological Science and Education*, 1997, vol. 2, no. 1. (In Russ.).
14. Rubinstein S.L. Fundamentals of General Psychology. Saint Petersburg, Piter-com Publ., 1998. (In Russ.).
15. Tavstukha O.G., Ganaeva E.A., Muratova A.A., Shavshaeva L.Yu., Matvievskaia E.G. Ways of overcoming academic failures: A review article. *Science for Education Today*, 2022, no. 6, pp. 32–54. DOI: 10.15293/2658-6762.2206.02 (In Russ.).
16. Ishmuratova Yu. A., Potanina A. M., Bondarenko I. N. Impact of conscious self-regulation, engagement and motivation on academic performance of schoolchildren during different periods of study. *Psychological Science and Education*, 2021, vol. 26, no. 5, pp. 17–29. DOI: 10.17759/pse.2021260502. (In Russ.).
17. Kosaretsky S. G., Mertsalova T. A., Senina N. A. Improving low academic performance: opportunities and deficits in Russian schools. *Psychological Science and Education*, 2021, vol. 26, no. 6, pp. 69–82. DOI: 10.17759/pse.2021260605. (In Russ.).
18. Smyk Yu.V., Kachimskaya A.Yu. Teacher's capacity for psychological safety as a condition for schoolchildren's psychological safety. *Science for Education Today*, 2021, no. 1, pp. 42–48. DOI: 10.15293/2658-6762.2101.03 (In Russ.).
19. Druzhinina L. A., Osipova L. B., Tsilit'sky V. S., Lapshina L. M., Korobintseva M. S. Professional readiness of educational professionals for individualised psychological and pedagogical support of children with severe and multiple developmental disorders. *Perspectives of Science and Education*, 2022, no. 6(60), pp. 284–303. DOI: 10.32744/pse.2022.6.16 (In Russ.).
20. Akimov I. B. Factors of job satisfaction of teachers of secondary general education institutions. *Bulletin of the Samara Humanitarian Academy. Series: Psychology*, 2017, no. 2 (22). (In Russ.).
21. Woodcock S., Sharma U., Subban P., Hitches E. Teacher self-efficacy and inclusive education practices: Rethinking teachers' engagement with inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, 2022, vol. 117, 103802. DOI: 10.1016/j.tate.2022.103802
22. Byrd D. R., Alexander M. Investigating special education teachers' knowledge and skills: Preparing general teacher preparation for professional development. *Journal of Pedagogical Research*, 2020, no. 2, pp. 72–82. DOI: 10.33902/JPR.2020059790
23. Jiang A. L., Zhang L. J. Teacher learning as identity change: the case of EFL teachers in the context of curriculum reform. *TESOL Quarterly*, 2021, no. 55, pp. 271–284. DOI: 10.1002/tesq.3017
24. Lubovsky V. I. Current problems of diagnostics of mental retardation. *Psychological Science and Education*, 2012, no. 1, pp. 1–5. (In Russ.).
25. Babkina N. V., Korobeynikov I. A. Typological differentiation of mental retardation as a tool for modern educational practice. *Clinical and Special Psychology*, 2019, vol. 8, no. 3, pp. 125–142. DOI: 10.17759/cpse.2019080307 (In Russ.).
26. Lahey B. B., Tong L., Pierce B., Hedeker D., Berman M. G., Cardenas-Iniguez C., Moore T. M., Applegate B., Tiemeier H., Kaczurkin A. N. Associations of polygenic risk for attention-deficit /hyperactivity disorder with general and specific dimensions of childhood psychological problems and facets of impulsivity. *Journal of Psychiatric Research*, 2022, vol. 152, pp. 187–193. DOI: 10.1016/j.jpsychires.2022.06.019
27. Romanova E. V., Pronina N. A. Features of development of cognitive motivation of younger teenagers. *Pedagogical Review*, 2021, no. 1 (35), pp. 49–56. DOI: 10.23951/2307-6127-2021-1-49-56. (In Russ.).
28. Dai H., Du N., Shi S. The impact of mindfulness-based interventions on children and adolescents' relationships with peers: a systematic review and meta-analysis. *Mindfulness*, 2022, no. 13, pp. 2653–2675. DOI: 10.1007/s12671-022-01966-9
29. Nilholm C. Research about inclusive education in 2020 – how can we improve our theories in order to change practice? *European Journal of Special Needs Education*, 2021, vol. 36, no. 3, pp. 358–370. DOI: 10.1080/08856257.2020.1754547
30. Fredrik D. V., Becker S., Langberg D. M. Low school support exacerbates the association between peer difficulties and sluggish cognitive tempo in adolescents. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 2021, vol. 3, no. 51 (6), pp. 1024–1038. DOI: 10.1080/15374416.2021.1923021
31. Underwood K., Moreno-Angarita M., Curran T., Runswick-Cole K., Wertlieb D. An international conversation on disabled children's childhoods theory ethics and methods. *Canadian Journal of Disability Studies*, 2021, no. 9(5), pp. 302–327. DOI: 10.15353/cjds.v9i5.699
32. Boldyreva T. A. Style of interpersonal relationships as a determining factor in the socio-psychological adaptation of adolescents with mild mental retardation and with normative development in the context of joint education in general education school. *Clinical and Special Psychology*, 2019, vol. 8, no. 1, pp. 33–57. DOI: 10.17759/cpse.2019080103. (In Russ.).
33. Tomás J. M., Gutiérrez M., Pastor A. M., Sancho P. Perceived social support, school adaptation and adolescents' subjective well-being. *Child Indicators Research*, 2020, vol. 13, no. 5, pp. 1597–1617. DOI: 10.1007/s12187-020-09717-9.

Авторы

Дружинина Лилия Александровна
(Россия, Челябинск)

Доцент, кандидат педагогических наук
Заведующий кафедрой специальной педагогики,
психологии и предметных методик
Южно-Уральский государственный гуманитарно-
педагогический университет
E-mail: drugininala@cspu.ru
ORCID ID: 0000-0001-5906-5763
Scopus Author ID: 57214995265

Коробинцева Мария Сергеевна
(Россия, Челябинск)

Соискатель, старший преподаватель кафедры
специальной педагогики, психологии и предметных
методик
Южно-Уральский государственный гуманитарно-
педагогический университет
E-mail: korobintsevams@cspu.ru
ORCID ID: 0000-0001-8512-3170

Лапшина Любовь Михайловна
(Россия, Челябинск)

Доцент, кандидат биологических наук
Доцент кафедры специальной педагогики, психологии и
предметных методик
Южно-Уральский государственный гуманитарно-
педагогический университет
E-mail: lapshinalm@cspu.ru
ORCID ID: 0000-0002-8482-7448
Scopus Author ID: 57200281147

Осипова Лариса Борисовна
(Россия, Челябинск)

Доцент, кандидат педагогических наук
Доцент кафедры специальной педагогики, психологии и
предметных методик
Южно-Уральский государственный гуманитарно-
педагогический университет
E-mail: osipovalb@cspu.ru
ORCID ID: 0000-0002-8628-4408
Scopus Author ID: 57200281147

Authors

Lilia A. Druzhinina
(Russia, Chelyabinsk)

Associate Professor, Cand. Sci. (Educ.), Head of the
Department of Special Pedagogy, Psychology and Subject
Methods
South Ural State Humanitarian Pedagogical University
E-mail: drugininala@cspu.ru
ORCID ID: 0000-0001-5906-5763
Scopus Author ID: 57214995265

Maria S. Korobintseva

Applicant for the degree of candidate of psihologicheskikh
sciences, teacher of the Department of Special Pedagogy,
Psychology and Subject Methods
South Ural State Humanitarian Pedagogical University
E-mail: korobintsevams@cspu.ru
ORCID ID: 0000-0001-8512-3170

Lyubov M. Lapshina
(Russia, Chelyabinsk)

Associate Professor, Cand. Sci. (Biol.), Associate Professor of
the Department of Special Pedagogy, Psychology and Subject
Methods
South Ural State Humanitarian Pedagogical University
E-mail: lapshinalm@cspu.ru
ORCID ID: 0000-0002-8482-7448
Scopus Author ID: 57200281147

Larisa B. Osipova
(Russia, Chelyabinsk)

Associate Professor, Cand. Sci. (Educ.), Associate Professor of
the Department of Special Pedagogy, Psychology and
Subject Methods
South Ural State Humanitarian Pedagogical University
E-mail: osipovalb@cspu.ru
ORCID ID: 0000-0002-8628-4408
Scopus Author ID: 57200281147

Вклад авторов

Дружинина Л. А.: концептуализация,
руководство исследованием,
администрирование проекта

Коробинцева М. С.: методология,
проведение исследования, создание черновика
рукописи, формальный анализ

Лапшина Л. М.: проведение исследования,
создание рукописи и её редактирование,
визуализация

Осипова Л. Б.: методология,
администрирование данных

© Дружинина Л. А., Лапшина Л. М., Коробинцева М. С.,
Осипова Л. Б., 2025

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

Author's contribution

Lilia A. Druzhinina: Conceptualization, Supervision,
Project administration

Maria S. Korobintseva: Investigation,
Writing - Review & Editing, Formal analysis

Lyubov M. Lapshina: Investigation,
Writing - Review & Editing, Visualization

Larisa B. Osipova: Methodology, Data Curation

© Lilia A. Druzhinina, Maria S. Korobintseva,
Lyubov M. Lapshina, Larisa B. Osipova, 2025

The author's declared no conflicts of interest