

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ
ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования
«Тольяттинский государственный университет»

Гуманитарно-педагогический институт

(наименование института полностью)

Кафедра

Педагогика и психология

(наименование)

44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

(код и наименование направления подготовки / специальности)

Дошкольная дефектология

(направленность (профиль) / специализация)

**ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА
(БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА)**

на Формирование интеллектуальной готовности к обучению в школе у
тему детей 6-7 лет

с тяжелыми нарушениями речи посредством игр с правилами

Обучающийся

С.Н. Савельева

(Инициалы Фамилия)

(личная подпись)

Руководитель

канд. психол. наук Е.В. Некрасова

(ученая степень (при наличии), ученое звание (при наличии), Инициалы Фамилия)

Тольятти 2025

Аннотация

В бакалаврской работе рассматривается решение актуальной проблемы формирования интеллектуальной готовности к обучению в школе у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством игр с правилами.

Актуальность исследования подтверждается и целевыми ориентирами образования, указывающими на необходимость формирования интеллектуальной готовности к обучению в школе у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи и поиском психолого-педагогических средств реализации данного процесса.

Целью работы является теоретическое обоснование и экспериментальная проверка возможности формирования интеллектуальной готовности к обучению в школе у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством игр с правилами.

В ходе работы решаются следующие задачи: проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме формирования интеллектуальной готовности к обучению в школе у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством игр с правилами; выявить уровень сформированности интеллектуальной готовности к обучению в школе у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи; определить и апробировать содержание работы по формированию интеллектуальной готовности к обучению в школе у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством игр с правилами; выявить динамику сформированности интеллектуальной готовности к обучению в школе у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Бакалаврская работа имеет теоретическое и практическое значение; включает введение, две главы, заключение, список используемой литературы (45 источников), 4 приложения. Текст иллюстрируют 10 рисунков и 1 таблица.

Основной текст работы изложен на 69 страницах.

Оглавление

Введение	5
Глава 1 Теоретические аспекты проблемы формирования интеллектуальной готовности к обучению в школе у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством игр с правилами.....	10
1.1. Содержание понятия «интеллектуальная готовность» детей к обучению в школе в психолого-педагогической литературе...	10
1.2 Психологические особенности детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи	16
1.3. Игры с правилами как средство формирования интеллектуальной готовности к обучению в школе у детей с тяжелыми нарушениями речи	22
Глава 2 Экспериментальная работа по формированию интеллектуальной готовности к обучению в школе у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством игр с правилами.....	29
2.1 Выявление уровня сформированности интеллектуальной готовности к обучению в школе у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи.....	29
2.2 Содержание работы по формированию интеллектуальной готовности к обучению в школе у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством игр с правилами.....	44
2.3. Динамика сформированности интеллектуальной готовности к обучению в школе у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи.....	53
Заключение	62
Список используемой литературы	64
Приложение А Результаты диагностики на констатирующем этапе.....	70

Приложение Б Этапы реализации игр с правилами для детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи.....	75
Приложение В Картотека игр с правилами для детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи	77
Приложение Г Результаты диагностики на контрольном этапе.....	86

Введение

Среди основных задач современной системы образования особо актуальной является проблема повышения его качества, что обуславливает особое внимание к готовности старших дошкольников к обучению в школе.

Поступление ребенка в школу является переломным моментом в его жизни: он вступает в новый тип отношений с окружающими людьми, начинают складываться новые формы деятельности. Ребенок, попадая в новые социальные условия, испытывает стресс, меняется его привычный образ жизни, возникают новые отношения с новыми людьми [16].

Подготовка детей к школе – задача многогранная, охватывающая все сферы жизни ребенка. Интеллектуальная готовность к школе один из важных и значимых аспектов этой задачи.

Л.С. Выготский акцентировал внимание на связи между дошкольным и школьным этапами обучения и развития, подчеркивая, что процесс обучения ребенка начинается значительно раньше его поступления в школу. «В сущности говоря, школа никогда не начинается на пустом месте. Всякое обучение, с которым ребенок сталкивается в школе, всегда имеет свою предысторию» [11, с. 382].

Понятие «психологическая готовность к школе» ввел психолог А.Н. Леонтьев. Он предложил обозначать данным термином уровень готовности ребенка к переходу из детского сада в школу. Причем отдельное значение ученый придавал способности ребенка управлять своим поведением. Понятие «готовность к школе» включает в себя три компонента: физический, психологический и специальный компоненты [32].

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования (ФГОС ДО), выпускники детских садов должны соответствовать определенным критериям в разных сферах развития. Особенно значимо, что к окончанию дошкольного образования у детей закладываются основы для учебной деятельности [38]. Это касается всех

детей, однако особые сложности возникают у детей с тяжелыми нарушениями речи.

Дети с тяжелыми нарушениями речи сталкиваются с особыми трудностями в процессе подготовки к школе. Речевые нарушения могут влиять не только на коммуникацию, но и на другие аспекты их развития, такие как способность к обучению, социальная адаптация и эмоциональное состояние [28].

Как указывает М.Е. Хватцев, несмотря на сохранение слуха и нормальный уровень интеллекта, эти дети требуют особого подхода в образовательном процессе. Без должной речевой подготовки они могут испытывать значительные трудности в усвоении учебного материала и взаимодействии с окружающими [40].

Изучая особенности внимания и мышления детей младшего школьного возраста, имеющих речевые нарушения, Э.Н. Абуталипова, Г.Ф. Сайфуллина, С.Г. Усманова, Р.А. Хужин, указывают, что мышление и речь невозможно рассматривать по отдельности, «соответственно, речевые нарушения способствуют недоразвитию мышления. Внимание обслуживает процесс формирования речи, и при этом речь выполняет функцию направления и контроля внимания» [1, с. 14].

Таким образом, актуальность выбранной темы обусловлена необходимостью изучения способов интеллектуальной подготовки к школе детей с тяжелыми нарушениями речи, поскольку степень сформированности интеллектуальной готовности во многом определяет успешность дальнейшего обучения ребенка в школе и обуславливает готовность к дальнейшему развитию ребенка, его социализацию.

Проблеме интеллектуальной подготовки старших дошкольников к обучению в школе посвящено достаточное количество исследований современных педагогов и психологов в области дошкольного образования, таких как: М.М. Безруких, Л.И. Божович, Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, Е.Е. Кравцова, Д.Б. Эльконин и многих других.

Исследованиями интеллектуальной готовности к школе детей с нарушениями речи занимались педагоги и психологи в области специального дошкольного образования: М.А. Бова, В.П. Дудьев, Н.В. Носова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, М.Е. Хватцев.

Теоретический анализ изучаемой проблемы позволил выявить противоречие между необходимостью формирования интеллектуальной готовности к обучению в школе у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи и недостаточным использованием игр с правилами в данном процессе.

Исходя из выделенного противоречия, обозначим проблему исследования: каковы возможности игр с правилами в формировании интеллектуальной готовности к обучению в школе у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи?

Исходя из актуальности данной проблемы, сформулирована тема исследования: «Формирование интеллектуальной готовности к обучению в школе у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством игр с правилами».

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить возможность формирования интеллектуальной готовности к обучению в школе у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством игр с правилами.

Объект исследования: процесс формирования интеллектуальной готовности к обучению в школе у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Предмет исследования: игры с правилами как средство формирования интеллектуальной готовности к обучению в школе у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Гипотеза исследования состоит в предположении, что формирование интеллектуальной готовности к обучению в школе у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством игр с правилами возможно, если:

- разработано содержание игр с правилами в соответствии с показателями сформированности интеллектуальной готовности к обучению в школе у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи;
- организована поэтапная работа по формированию интеллектуальной готовности к обучению в школе у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством игр с правилами;
- обогащена развивающая предметно-пространственная среда группы играми с правилами.

Задачи исследования:

- проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме формирования интеллектуальной готовности к обучению в школе у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством игр с правилами;
- выявить уровень сформированности интеллектуальной готовности к обучению в школе у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи;
- определить и апробировать содержание работы по формированию интеллектуальной готовности к обучению в школе у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством игр с правилами;
- выявить динамику сформированности интеллектуальной готовности к обучению в школе у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Теоретико-методологической основой исследования являются:

- исследования речевого развития Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева;
- исследования психологии игры как средства обучения Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина;
- исследования когнитивных функций Б.М. Величковского, П.Я. Гальперина, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейна, Т.В. Черниговской;
- исследования специальной педагогики, направленные на адаптацию образовательного процесса для детей с особыми образовательными потребностями Е.Е. Китик, Е.Е. Кравцовой, Н.В. Нижегородцевой, В.Д. Шадрикова;

- исследования возможностей применения игр с правилами в формировании интеллектуальной готовности к школе Л.В. Артемовой, А.К. Бондаренко, С.Л. Новоселовой, А.И. Сорокиной.

Методы исследования:

- теоретические (анализ психолого-педагогической, методической литературы, интерпретация, обобщение опыта);
- эмпирические (психолого-педагогический эксперимент: констатирующий, формирующий, контрольный этапы);
- методы обработки результатов.

Новизна исследования состоит в обосновании применения игр с правилами в формировании интеллектуальной готовности к обучению в школе у детей с тяжелыми нарушениями речи.

Теоретическая значимость исследования состоит в уточнении характеристик уровней интеллектуальной готовности к обучению в школе у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Практическая значимость состоит в том, что подобранные игры с правилами могут быть адаптированы и использованы педагогами и педагогами-психологами дошкольных образовательных организаций в целях формирования у детей с тяжелыми нарушениями речи интеллектуальной готовности к обучению в школе с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей.

Экспериментальная база исследования. Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение Центр развития ребенка «Детский сад №3 «Морозко» (МАДОУ №3 «Морозко») города Северодвинска Архангельской области.

Структура бакалаврской работы. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (45 наименований) и 4 приложений. Работу иллюстрируют 1 таблица и 10 рисунков. Основной текст изложен на 69 страницах.

Глава 1 Теоретические аспекты проблемы формирования интеллектуальной готовности к обучению в школе у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством игр с правилами

1.1. Содержание понятия «интеллектуальная готовность» детей к обучению в школе в психолого-педагогической литературе

Существует три ключевых аспекта, определяющих психологическую готовность ребенка к школе: интеллектуальный, эмоциональный и социальный. Среди этих компонентов наиболее важным является именно интеллектуальный. В условиях изменений в образовательных подходах и возрастающих требованиях к ученикам, акцент на интеллектуальной готовности становится особенно актуальным, так как она является важным условием для успешного обучения в школе [8].

Современные исследования накопили значительный опыт в анализе различных аспектов интеллектуальной готовности будущих школьников. В отечественных и зарубежных психологических и педагогических исследованиях были выделены основные психические характеристики и личные качества ребенка, а также изучены ключевые закономерности их формирования в дошкольный период.

В работах зарубежных исследователей, таких как А. Анастаси и Й. Шванцара, понятие школьной готовности рассматривается как «совокупность умений, знаний, способностей, мотивации и других поведенческих характеристик, необходимых для успешного освоения школьной программы. Подчеркивается важность наличия определенного набора компонентов готовности к школе, включая умственные, эмоциональные и социальные аспекты» [2], [43].

Заслуженный российский ученый Л.И. Божович подчеркивала, что для достижения готовности к школьному обучению необходимо определенное развитие мыслительных процессов, познавательных интересов и умение

самостоятельно регулировать свою познавательную активность, а также учитывать социальное положение учащегося. В ходе своих исследований она выделила ключевые аспекты психологической готовности, разделив их на две категории мотивов учебной деятельности:

- «социальные мотивы, которые отражают потребности ребенка взаимодействовать с окружающими, получать их оценку и одобрение, а также стремление занять определённое положение в системе доступных социальных отношений» [5, с. 116];
- мотивы, связанные с процессом обучения, состоящие из познавательных интересов детей, их необходимости в интеллектуальной активности и стремления овладеть новыми навыками, знаниями и умениями [5].

Внутреннее состояние школьника, отмечающееся стремлением к знаниям и желанием общаться со взрослыми на новом уровне, помогает ребенку активно участвовать в учебном процессе как субъекту своей деятельности. Это содействует развитию навыков самоконтроля, что, в свою очередь, способствует его дальнейшему социальному развитию [29].

Знаменитый отечественный психолог А.В. Запорожец подчеркивал, что готовность ребенка к учебе в школе представляет собой комплекс взаимосвязанных качеств его личности [24]. Это включает в себя как мотивацию, так и уровень развития его познавательных и аналитических способностей, а также степень сформированности механизмов контроля над его действиями [45].

Многочисленные современные исследования сосредоточены на понимании термина «интеллектуальная готовность» к обучению в школе.

По мнению Н.В. Нижегородцевой, такой уровень готовности подразумевает адаптацию к особым условиям и методам учебного процесса в школе, а также возможность усвоения знаний и навыков, предусмотренных учебной программой. Для того чтобы обеспечить интеллектуальную подготовку ребенка к школьному обучению, взрослым необходимо развивать

его познавательные интересы, поддерживать адекватный уровень умственной активности, предлагать подходящие задания и передавать целостную систему знаний о мире вокруг [33].

М.В. Бойкина подчеркивает, что интеллектуальная подготовленность включает в себя «развитие мыслительных процессов – умение обобщать, сравнивать объекты, их классифицировать, выделять основные признаки, делать выводы; наличие определенного диапазона представлений, включая образные и моральные; соответствующее развитие речи и познавательную активность. К моменту начала школьного обучения ребенок уже осваивает некоторые элементарные понятия (например, знает, как называются растения и животные, может обозначить сезоны), а также обладает знаниями о своей стране и национальных праздниках. При этом следует отметить, что формирование интеллектуальной готовности происходит на основе уже имеющихся у ребенка представлений об окружающем мире» [7].

Интеллектуальная подготовка к школе включает в себя развитие у ребёнка определённых умений. К примеру, это способность выделять учебное задание. Для этого необходимо, чтобы ребёнок умел определять причины схожести и различия предметов, а также осознавал их новые характеристики, которые он заметил [2]. Эти знания и умения формируются частично в ходе жизненного опыта, но также важно организованное обучение. Даже обладая значительным объемом информации, знания ребёнка зачастую оказываются разрозненными и недостаточно глубокими. Запас знаний об окружающем мире должен создаваться в системе и под контролем взрослого.

В.И. Долгова под интеллектуальной готовностью к обучению в школе понимает «развитое дифференцированное восприятие, аналитическое мышление, то есть способность постижения основных признаков и связей между явлениями, способность воспроизвести образец, логическое запоминание, наличие интереса к знаниям, процессу их получения, овладение разговорной речью и способностью к пониманию и применению символов» [22, с. 57]. Трактуя умственную готовность ребенка к школе, автор

акцентирует внимание на ключевых аспектах его мышления: это не только наличие определённых знаний, но и способности к сравнению, анализу, обобщению, логическим рассуждениям и самостоятельным выводам. Иными словами, важны методы познания, которые должны быть достаточно развиты. Обучение должно быть нацелено в первую очередь на стимуляцию мыслительных процессов.

Согласно Н.И. Гуткиной, последовательность и этапы познавательного развития детей дошкольного возраста могут варьироваться. Это обусловлено как содержанием изучаемого материала, так и индивидуальными особенностями ребенка, а также уровнем его понимания. Эти идеи, основанные на принципах развития образования, способствуют обеспечению преемственности между дошкольным и начальным обучением. «Полноценное интеллектуальное развитие достигается в рамках организованной педагогической деятельности. В учреждениях дошкольного образования акцент в психическом развитии делается на развитие интеллектуальных навыков и познавательных процессов» [20, с. 112].

Как подчеркивает Т.С. Габриелова, для интеллектуального роста будущего школьника критически важно наличие дифференцированного восприятия. Также следует акцентировать внимание на развитии наглядно-действенного и наглядно-образного мышления, а также умении систематически ориентироваться в окружающем мире, что является обязательным элементом умственного развития детей дошкольного возраста. Ребёнку необходимо освоить умение целенаправленно наблюдать, чтобы сравнивать объекты и явления, выявлять их сходства и различия, а также выделять главное и второстепенное. К тому же, к моменту начала обучения у ребёнка должно быть сформировано внимание, необходимая широта представлений (образных и пространственных) и активность в познавательной деятельности [13].

И.И. Игнатович в своем исследовании уделяет внимание общим аспектам готовности детей к обучению в школе, предлагает различные

подходы к пониманию термина «интеллектуальная готовность к обучению» и анализирует её ключевые составляющие.

Автор считает, что интеллектуальная готовность ребенка определяется целым рядом характеристик, включая:

- «уровень развития наглядно-образного мышления;
- начальные формы логического и понятийного мышления;
- уровень речевого развития;
- навыки пространственной ориентации и конструктивного мышления;
- развитие тонкой моторики, сенсомоторной координации» [25, с. 14].

У будущих школьников необходимо, чтобы была выражена познавательная активность, а также чтобы были сформированы базовые компоненты общего кругозора и дифференцированного, осознанного восприятия окружающей действительности [25].

Согласно мнению ряда исследователей, одним из ключевых аспектов интеллектуальной подготовки к школе является речь. Недостаточный уровень фонематического восприятия может вести к возникновению дисграфических ошибок. Невнятная речь создает трудности в контроле за пунктуацией и затрудняет чтение стихотворений. Хорошо развитая устная речь позволяет ребенку четко формулировать свои мысли и последовательно передавать информацию о том, что он слышал, или о событиях, которые произошли во время прогулки или праздника. Ребенок должен уметь выделять основные моменты в рассказе и излагать его по заранее намеченному плану [1], [6], [9], [10].

Согласно анализу психологической и педагогической литературы, «при оценке интеллектуальной компоненты готовности ребенка к школе акцент ставится не на количестве усвоенной информации, а на степени развития его интеллектуальных навыков. Ребенок должен обладать способностью выделять важное в окружающих его явлениях, сравнивать их, а также уметь распознавать их сходства и различия. Он должен уметь рассуждать, выявлять причины различных явлений и формулировать выводы» [5, с. 245]. Чтобы

обучение проходило успешно, ребенку необходимо уметь четко определять предметы своего знания.

Таким образом, интеллектуальная готовность ребенка к школе – это комплексное понятие, которое включает в себя различные аспекты развития ребенка, необходимые для успешного обучения в школе. Основные компоненты интеллектуальной готовности могут включать в себя следующее:

- когнитивные навыки: это способности к восприятию, анализу и обработке информации, к ним относятся внимание, память, мышление, логическое рассуждение и речь;
- знания и навыки: ребенок должен обладать некоторыми базовыми знаниями о мире, окружении, а также элементарными навыками, такими как счет, чтение или умение работать с письмом;
- интеллектуальная любознательность: желание узнавать новое, задавать вопросы и исследовать окружающий мир – важная составляющая готовности к обучению;
- слушание и понимание: способность слушать учителя и соучеников, а также понимать объяснения и инструкции;
- самостоятельность и организованность: умение работать самостоятельно, организовывать своё время и действия;
- социальные навыки: умение взаимодействовать с другими детьми и взрослыми, работать в группе, соблюдать правила и нормы общения.

Иными словами, интеллектуальная готовность ребенка к школе – это комплексное понятие, включающее в себя не только знание основных понятий и навыков, но и развитие критического мышления, способности к анализу и синтезу информации. Важно, чтобы ребенок не просто запоминал факты, а умел применять их на практике, формировать свои выводы и принимать обоснованные решения. Это станет основой для успешного обучения и развития в дальнейшем.

Психологи отмечают, что интеллектуальная готовность формируется благодаря разнообразным игровым и образовательным занятиям, которые

способствуют развитию воображения и творческих способностей. Чтение книг, выполнение простых математических задач, участие в обсуждениях и проектах – все это помогает ребенку развивать необходимые навыки. Важно создавать условия, в которых ребенок сможет проявить инициативу и находить нестандартные решения.

1.2 Психологические особенности детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи

В настоящее время наблюдается значительный рост числа дошкольников с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР). Эта категория детей обладает уникальными характеристиками: у них сохранены слуховые и интеллектуальные способности, но они сталкиваются с заметными трудностями в общении, что негативно сказывается на их психическом развитии [26]. Эти нарушения разнообразны и могут проявляться в неправильном произношении, ошибках в грамматическом строе, недостаточном словарном запасе, неразвитой связной речи, а также в проблемах с темпом и плавностью речи [3]. Вопрос готовности этих детей к школьному обучению является одной из наиболее значимых тем, как в области педагогики, так и в психологии. Эта проблема занимает важное место, поскольку такие дети попадают в категорию «группы риска» [35].

Как отмечает Я.В. Сурова, дети старшего дошкольного возраста, обладающие нормальным слухом, но выраженными дефектами речи, требуют особого внимания специалистов по коррекции. Несмотря на отсутствие проблем со слухом, у этих детей наблюдается нечеткое произношение и искажение слов. При подготовке к школе в дошкольных учреждениях они испытывают затруднения в освоении звуковой структуры слов и фонем. Это может привести к проблемам с письмом и чтением в дальнейшем, значительно усложняя процесс обучения [37].

Т.С. Вершинина отмечает, что речевые нарушения являются распространенной проблемой у детей и имеют множество видов. «Тяжелые нарушения речи являются состоянием, когда дети испытывают значительные трудности с произношением звуков, формированием слов и структурированием предложений. Это существенно затрудняет их взаимодействие с окружающими и мешает гармоничной интеграции в общество» [10, с. 283].

В психолого-педагогической литературе выделяется четыре уровня общего недоразвития речи. На первом уровне ребенок не прибегает к речевой коммуникации, полагаясь исключительно на звуковые сигналы, которые подкрепляются жестами и мимикой [23]. На втором уровне его речевые способности не соответствуют нормам для данного возраста, а словарный запас состоит в основном из простых и часто употребляемых терминов. На третьем уровне наблюдается более развитая речь, однако все еще существуют явные признаки недостатка в развитии лексики, грамматики и фонетики. На четвертом уровне ребенок формирует более сложные предложения, но в его речи продолжают проявляться признаки недостаточно развитых языковых навыков [10].

«Тяжелые нарушения речи могут проявляться по-разному и иметь различные источники. Перечислим наиболее часто встречающиеся виды.

Дизартрия – нарушение произношения, обусловленное повреждениями нервной системы, такими как инсульт или травма головы. Дизартрия может затруднять произношение звуков, контроль голоса, а также скорость и плавность речи.

Афазия – нарушение способности воспринимать и использовать язык, часто вызванное травмой левого полушария мозга. Афазия может проявляться в разных формах, включая утрату способности говорить, понимать речь или выражать свои мысли в письменной или устной форме.

Моторная алалия – это состояние, при котором дети понимают речь, но не могут выразить свои мысли словами.

Сенсорная алалия – ребенок слышит речь окружающих, но не может ее понять и не умеет говорить.

Заикание – это проблема с плавностью произношения, выражающаяся в повторении звуков и слов, а также в замедлении речи.

Ринолалия – искажение звуков, связанное с аномалиями строения речевого аппарата» [31, с. 13].

По мнению Я.В. Суровой, «тяжелые нарушения речи влияют на возможность открытого проявления эмоций. Наблюдательность у таких детей низкая, их сложно заинтересовать, увлечь. Нарушения речи и ограничения в общении приводят к снижению самооценки, неуверенности в своих силах. Растет тревожность, раздражительность. Это влечет за собой большое количество конфликтов со сверстниками, недопонимания с родителями и значимыми взрослыми» [37, с. 75].

В.А. Грошенкова отмечает в своих исследованиях, что у старших дошкольников с тяжелыми речевыми нарушениями часто наблюдается недостаточный уровень самоконтроля и саморегуляции. «В контексте работы с подобными речевыми проблемами важно учитывать, что вторичные психические нарушения не исчезают сами по себе. Эффективная коррекция требует скоординированных усилий логопедов, педагогов и психологов» [19, с. 203].

Н.В. Нищева и С.Л. Щур в своих исследованиях указывают на «связь тяжелых речевых нарушений с личностным и когнитивным развитием детей старшего дошкольного возраста. У детей с выраженными речевыми отклонениями отмечается снижение вербальной памяти. Социальная адаптация таких детей затруднена из-за вторичной задержки психического развития» [34], [44]. В данном случае невозможно обойтись без коррекционной работы.

Фонетические нарушения речи вызывают трудности в чтении и приводят к значительным ошибкам при написании (например, пропуск букв или их замена). Фонетико-фонематические расстройства порождают

специфические ошибки, не связанные с правилами орфографии: это могут быть замены или добавления букв и слогов, а также непонимание правил разделения и соединения слов, что приводит к слиянию букв в слоги и слогов в слова [12].

Дети с тяжелыми речевыми нарушениями сталкиваются с проблемами в развитии анализа и синтеза фонем и звуков, которые часто заменяются (мягкие на твердые, звонкие на глухие) или пропускаются, что также проявляется в неточных формах слов и предлогов, а также в их согласовании [27].

Н.В. Носова отмечает, что детям дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи присущи замкнутость, робость, нерешительность, ограниченная контактность, замедленная включаемость в ситуацию общения, неумение поддерживать беседу, вслушиваться в звучащую речь [35].

В исследовании Е.В. Гребенниковой подчеркивается, что у детей в возрасте 6-7 лет, страдающих от выраженных нарушений речи, часто наблюдаются различные моторные отклонения. К числу этих нарушений относятся проблемы с равновесием и координацией движений, а также недифференцированные движения пальцев рук и артикуляции. В связи с этим, при оказании психолого-педагогической помощи таким детям основное внимание следует уделить развитию и улучшению общих двигательных навыков и мелкой моторики рук. Автор также указывает на наличие «отклонений в когнитивной сфере у детей с речевыми дефектами, включая:

- нарушения зрительного и слухового восприятия;
- неустойчивость внимания и ограниченные способности к его распределению;
- снижение вербальной памяти при относительном сохранении смысловой памяти» [17].

Т.Б. Филичева и Г.А. Чиркина, исследуя особенности познавательной деятельности детей в возрасте 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи, указывали на то, что, несмотря на наличие необходимых условий для освоения мыслительных операций, дети этой группы демонстрируют отставание в

развитии наглядно-образного мышления. Без целенаправленного обучения им трудно овладеть такими навыками, как анализ, синтез и сравнение [39].

Исследования, проведенные В.П. Глуховым, показывают, что продуктивная активность воображения детей с серьезными речевыми нарушениями значительно ниже возрастных стандартов. Эти дети чаще всего прибегают к шаблонам, их работы отличаются монотонностью, а на выполнение задач уходит гораздо больше времени. Эти дети зачастую не могут эффективно использовать язык для передачи своих мыслей и чувств, что приводит к зависанию на стереотипах и шаблонах. В результате их творческие работы становятся менее оригинальными и более однообразными [15].

У детей с серьезными речевыми нарушениями наблюдаются изменения в эмоциональной сфере, проявляющиеся в виде повышенной раздражительности, возбудимости и тревожности, а также эмоциональной нестабильности. Эти характеристики, безусловно, негативно сказываются на их взаимодействии как со сверстниками, так и со взрослыми [41].

В исследовании, проведенном О.Е. Грибовой, обнаружено, что дети с речевыми патологиями имеют ограниченные коммуникативные способности, которые значительно ниже обычных показателей. Это заметно проявляется в низком уровне развития игровой деятельности среди дошкольников и низкой речевой активности. Часто такие дети не могут участвовать в совместных играх с ровесниками и предпочитают одиночную игру, что свидетельствует о недостаточном уровне развития коммуникативных умений и навыков сотрудничества. Также наблюдается слабая ориентация данной категории детей на сверстников в процессе совместного общения и деятельности [18].

Согласно результатам исследования, проведенного Э.Н. Абуталиповой, Г.Ф. Сайфуллиной, С.Г. Усмановой и Р.А. Хужиным, у детей с серьезными нарушениями речи наблюдается повышенная утомляемость, нервно-психическое напряжение, а также значительная отвлекаемость и рассеянность. Такие дети сталкиваются с трудностями в освоении учебного материала, что связано с недостаточным развитием познавательных процессов [1].

Кроме этого, ребята с тяжелыми нарушениями речи проявляют особую реакцию на ошибки. Например, если ребенок успешно справляется с заданием, он не стремится переходить к более сложным задачам, а наоборот, предпочитает выполнять более легкие, что можно интерпретировать как защитный механизм и желание сохранить ощущение успеха, даже если оно связано с низким уровнем достижений [4].

Таким образом, исследования показывают, что при наличии нарушений речи, общее развитие детей оказывается под угрозой. Влияние речевых патологий на ребенка зависит от природы и степени выраженности дефекта, а также от того, как сам ребенок воспринимает свои проблемы.

Изучение психологических характеристик детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями приводит к выводу, что их затруднения в познании и эмоционально-личностной сфере могут не только осложнять учебный процесс, но и вызывать изменения в поведении и социальную дезадаптацию. В этом контексте важным становится поиск наиболее эффективных подходов для работы с детьми, имеющими речевые патологии, с учетом их индивидуальных особенностей для подготовки к школьному обучению.

Анализ теоретических и практических сторон проблемы детских речевых расстройств показывает, что достижение желаемых результатов в коррекционной работе не представляется возможным без стимуляции и развития высших психических процессов, о которых уже упоминалось ранее.

Успешная коррекция речевых дефектов и формирование развитой речи у детей дошкольного возраста достигается путем многосторонней речевой терапии, направленной на совершенствование произвольного внимания, логического мышления, мнестических процессов, а также эмоционально-волевой регуляции.

В этой связи интеграция работы над указанными аспектами позволит успешно справиться с возникшими проблемами и создать условия для полноценного речевого развития ребенка. Специалисты должны

разрабатывать развивающие программы, направленные на стимулирование речи через игры, творчество и совместную деятельность. Использование игровых методик способствует созданию комфортной среды, где ребенок может свободно выражать свои мысли и чувства, что, в свою очередь, снижает уровень тревожности и способствует лучшему усвоению материала.

1.3 Игры с правилами как средство формирования интеллектуальной готовности к обучению в школе у детей с тяжелыми нарушениями речи

Подготовка дошкольников к школьному обучению в интеллектуальном плане подразумевает не просто освоение требуемых познавательных умений, но и создание фундамента и побуждений для дальнейшей учебы. Следовательно, актуально исследовать подходы, содействующие становлению этой готовности.

Поскольку в дошкольном возрасте ключевую роль играет игровая деятельность, использование игровых методик в образовании детей данной возрастной категории дает возможность интегрировать игровые моменты в учебный процесс. Обучение, организованное в форме игры, становится захватывающим и привлекательным для воспитанников [42]. Это совмещение привносит элемент радости в процесс обучения, что способствует лучшему усвоению информации и развитию творческого мышления. Игровая форма занятий помогает создать мотивирующую среду, в которой дети охотно участвуют и постигают новые знания. Таким образом, игровые технологии играют ключевую роль в формировании интеллектуальной готовности к школе [6].

В работе Л.Л. Кутухиной рассматривается важность интеграции игровых заданий и игр с правилами в систему коррекционной помощи для детей с серьезными речевыми нарушениями. «Эти активности нацелены на развитие психических процессов, речевых навыков, интеллекта, а также

общей и тонкой моторики, и эмоциональной активности ребенка. Важно, что эти игры сопровождаются тщательно подобранным речевым материалом, который способствует активизации речевой деятельности у детей дошкольного возраста. Кроме того, правила игры требуют от участников анализа ситуации, планирования своих действий и предсказания результатов» [30, с.75].

О.С. Соловьева подчеркивает, что использование игр с правилами в обучении способствует созданию эмоциональной связи, формирует непринужденную атмосферу, способствует взаимопониманию и развивает творческие наклонности у детей. Игры, проводимые с целью коррекции, оказывают положительное влияние на всестороннее развитие ребенка, усиливают его внимание, способствуют восприятию новых знаний и снимают психологическое и физическое напряжение. Игры с правилами могут помочь детям научиться управлять своими эмоциями, справляться с победами и поражениями, что является важным аспектом социального и эмоционального развития.

Автор также отмечает, что подготовка детей с ТНР к школе – это длительный и трудоемкий процесс, и игровые занятия способствуют развитию языкового чутья, освоению речевых средств, что в свою очередь открывает путь к самостоятельному развитию и насыщению речи в процессе свободного общения. В процессе игр с правилами дети имеют возможность активно использовать речь, общаться с другими участниками, задавать вопросы, обсуждать правила и выражать свои мысли. Это способствует активизации речевой практики и расширению словарного запаса [36].

Очевидно, что с помощью игр с правилами воспитатель не только передает детям знания и формирует их представления, но также обучает навыкам игры. Сформированные представления о том, как выстраивать игровой сюжет и осуществлять разные действия с предметами, становятся основой для детских игр. Ключевым моментом является создание условий,

которые позволят детям применять полученные знания и представления в самостоятельных творческих играх.

Игры с правилами могут быть эффективно использованы с детьми, страдающими от серьезных речевых нарушений, в рамках обучения основам математики, грамотности и формированию целостного восприятия мира, что в свою очередь содействует развитию сенсорной культуры.

Игры с правилами требуют взаимодействия с другими детьми, что способствует развитию социальных навыков, таких как умение работать в команде, выражать свои эмоции и слушать собеседника.

В педагогике, направленной на работу с детьми, страдающими тяжелыми нарушениями речи, дидактические игры занимают центральное место. «Эти игры имеют важное значение для познавательного и развивающего процесса, так как они содействуют расширению знаний детей, обучают их выделять особенности предметов, а также находить между ними схожести и различия» [30, с.74].

Разнообразные дидактические игры, сосредоточенные на улучшении слухового восприятия, дыхательных навыков, голосового контроля и звукоподражания, а также игры с конструктивными элементами, такими как матрешки, пирамидки, домино и куклы, способствуют развитию зрительного и слухового внимания, мелкой моторики и памяти. Эти формы работы не только развлекают детей, но и значительно способствуют их всестороннему развитию, что особенно важно в контексте работы с детьми, имеющими такие трудности.

Введение в обучение игр с правилами помогает создать условия для более продуктивного усвоения материала и улучшения коммуникативных навыков. Эти игры знакомят детей с разными речевыми образцами, которые предоставляет логопед, что способствует формированию правильной речи. Четкие правила игр помогают создать равные условия для всех участников, что развивает дисциплину и внимательность.

Выбор ведущего под руководством педагога, а затем самостоятельно, учит детей правильно стартовать, развивать и завершать игру. Со временем, когда дети начинают развивать навыки активного общения и правильной речи, они все меньше прибегают к уже сформировавшимся речевым шаблонам. Это приводит к необходимости для них самостоятельно взаимодействовать в разговоре.

Таким образом, игры с правилами не только способствуют развитию правильной речи, но и обогащают словарный запас и развивают умственные процессы.

Подвижные игры с правилами развивают у детей организованность, независимость, инициативность, настойчивость, решительность и чувство товарищества. Под руководством педагога, который наблюдает за тем, как играют дети, кто оказывает помощь другим, а кто сосредоточен лишь на победе, у них формируется понимание роли организатора игр и желание активнее участвовать в них. Дети начинают осознанно следить за правилами, вносить изменения и дополнения, стремятся справедливо распределять роли, сохранять выдержку и объективно оценивать результаты игр и поведение сверстников. Таким образом, подвижные игры с правилами оказывают позитивное влияние на личность, способствуя мягкой коррекции её отклонений.

Л.Л. Кутухина выделяет ключевые моменты, на которые необходимо обратить внимание при организации игр с установленными правилами.

Во-первых, любая игра требует детальной предварительной разработки.

Во-вторых, при организации игрового процесса необходимо учитывать возрастные особенности и когнитивные возможности воспитанников. Игры должны стимулировать интерес, мотивировать к действию, соответствовать зоне ближайшего развития ребенка и обеспечивать условия для успешного решения задач.

Отдельное внимание следует уделять развитию речи, стремясь к тому, чтобы ответы детей были полными, правильными и соответствовали их

уровню [14]. Важно подготовить несколько вариантов одного и того же задания, учитывая индивидуальные возможности каждого ребенка. Желательно предусмотреть вариант задания в невербальной форме.

Каждая игра должна быть дополнена наглядными материалами, знакомыми и понятными детям данной возрастной группы. Игры могут быть включены в другие виды деятельности или проводиться в рамках режимных моментов. Необходимо использовать игры для развития памяти, мышления и внимания, при этом одна игра может развивать сразу несколько когнитивных функций. Педагогу следует общаться с ребенком внимательно и эмоционально. При работе в малых группах необходимо учитывать интересы и предпочтения участников. Важно уважать выбор ребенка и избегать давления [30].

Таким образом, внедрение игр с правилами в образовательный процесс требует внимательного анализа и последующей коррекции подходов в зависимости от откликов детей. Игра является мощным инструментом, помогающим не только усваивать новые знания, но и развивать важные социальные навыки, такие как коммуникация и сотрудничество. При этом важно помнить, что каждая игра несет в себе не только развлекательный, но и обучающий компонент, который должен быть четко скоординирован с учебными целями.

Среди преимуществ игр с правилами в воспитательно-образовательном процессе с детьми с тяжелыми нарушениями речи можно выделить следующее.

Игры с правилами способствуют активному использованию речи, так как требуют обсуждения, объяснения правил, а также общения между участниками. В процессе игры дети могут практиковать новые слова и фразы, улучшая свою лексику и грамматику.

Многочисленные правила игр помогают развивать логическое мышление и умение делать выводы.

Игры с правилами могут быть направлены на развитие памяти, внимания, аналитических и критических навыков.

Участие в играх с правилами позволяет детям учиться работать в команде, слушать других, выражать свои мысли и эмоции. Это укрепляет навыки совместного принятия решений и разрешения конфликтов.

Игры с правилами могут служить средством для выражения эмоций и снятия стресса. Дети учатся радоваться победам и понимать, как справляться с проигрышем.

Кроме того, грамотная организация игр с правилами может служить стимулом для развития критического мышления и креативности. Поощряя детей к самовыражению, следует давать им возможность пробовать различные роли и подходы, что, в свою очередь, способствует формированию уверенности в себе и своей способности к решению задач.

На протяжении всего процесса важно наблюдать за реакцией детей, фиксируя успешные моменты и те аспекты, которые вызывают затруднения. Эффективная обратная связь педагога поможет скорректировать не только текущие занятия, но и стратегию работы в долгосрочной перспективе, создавая безопасную и поддерживающую атмосферу, в которой каждый ребенок сможет проявить свои сильные стороны.

Выводы по первой главе. Формирование интеллектуальной готовности к школе у детей с тяжелыми нарушениями речи представляет собой сложную задачу, поскольку такие дети сталкиваются с множеством трудностей, которые могут затруднить их адаптацию в образовательной среде.

Анализ психолого-педагогической литературы выявил основные проблемы, с которыми сталкиваются дети с тяжелыми нарушениями речи: трудности в общении мешают формированию навыков, необходимых для обучения; задержки в интеллектуальном развитии и трудности с анализом информации затрудняют успеваемость; трудности в коммуникации могут привести к социальной изоляции и снижению уверенности; невозможность выразить мысли снижает интерес к учебе; дефицит адаптированных программ

затрудняет подготовку к школе; повышенная тревожность и фрустрация негативно влияют на поведение и эмоциональное состояние.

Подготовка детей с ТНР к школе – это длительный и трудоемкий процесс, и игровые занятия способствуют развитию языкового чутья, освоению речевых средств, что в свою очередь открывает путь к самостоятельному развитию и насыщению речи в процессе свободного общения.

Анализ методической литературы показал, что игры с правилами представляют собой эффективный инструмент для формирования интеллектуальной готовности к обучению в школе, особенно для детей с тяжелыми нарушениями речи. В процессе игр с правилами дети имеют возможность активно использовать речь, общаться с другими участниками, задавать вопросы, обсуждать правила и выражать свои мысли. Данные игры стимулируют когнитивные процессы, развивают внимание, память, логическое мышление, а также способствуют социализации и коммуникации.

Глава 2 Экспериментальная работа по формированию интеллектуальной готовности к обучению в школе у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством игр с правилами

2.1 Выявление уровня сформированности интеллектуальной готовности к обучению в школе у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи

Формирование интеллектуальной готовности к школе у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи – это важная задача, требующая комплексного подхода. В условиях современного образования, учитывающего особенности детей с речевыми нарушениями, необходимо использовать специальные методики, позволяющие оценить их интеллектуальные способности и готовность к обучению. Ключевым аспектом данной работы является диагностика не только речевых навыков, но и когнитивных процессов, таких как внимание, память и мышление.

Экспериментальное исследование проводилось на базе Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад №3 «Морозко» (МАДОУ №3 «Морозко») города Северодвинска. В исследовании приняли участие 12 детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Цель констатирующего эксперимента: выявить уровень сформированности интеллектуальной готовности к школе у детей 6-7 лет, имеющих тяжелые нарушения речи.

На основе исследований А. Керна, Я. Йирасека, Н.И. Гуткиной, Е.А. Стребелевой, Л.А. Венгера были подобраны показатели диагностики уровня интеллектуальной готовности к обучению в школе у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Диагностическая карта

Показатель	Диагностическая методика
Готовность ребенка к школьным требованиям (уровень психического развития ребенка, глазомера, способности к подражанию, уровень развития мелкой моторики)	Методика 1. Ориентационный тест школьной зрелости Керна-Йирасека
Способность к процессу обобщения	Методика 2. Методика «Сапожки» (Н.И. Гуткина)
Умение составлять последовательный рассказ на основе визуального материала	Методика 3. «Расскажи» – 5 субтест (Е.А. Стребелева)
Владение моделирующими перцептивными действиями у детей	Методика 4. «Перцептивное моделирование» (Л.А. Венгер)

Результаты диагностики по всем методикам на констатирующем этапе предатвлены в приложении А, в таблицах А.1-А.4.

Методика 1. Ориентационный тест школьной зрелости Керна-Йирасека.

Цель: установить, насколько ребенок готов к выполнению школьных заданий (степень зрелости психических процессов, точность зрительного восприятия, умение копировать образцы, развитие мелкой моторики). Это предоставляет родителям и учителям полное представление об особенностях развития ребенка, собирающегося в школу.

Тест включает в себя задания, направленные на проверку таких навыков, как внимание, память, логическое мышление и способность к взаимодействию с окружающими. Эти аспекты особенно важны для школьной жизни, где коллективная работа и успешное усвоение учебного материала играют ключевую роль. Так, результаты тестирования помогают образовательным учреждениям адаптировать программу обучения под индивидуальные потребности каждого ребенка.

Комплексная диагностика готовности к школе – тест школьной зрелости Керна-Йирасека состояла из 3 заданий, направленных на определение развития тонкой моторики руки, координации движений и зрения:

- рисование фигуры человека;
- графическое копирование фразы из письменных букв;
- срисовывание точек в определенном пространственном положении [21].

Анализ рисунков фигуры человека показал следующие результаты.

25% обследуемых детей получили 1 балл. Рисунки, выполненные Анной, Дарьей и Владиславом, демонстрируют корректное изображение человека: присутствуют голова, шея, туловище и конечности. На голове отображены волосы, прорисованы уши и лицо с глазами, носом и ртом. Руки изображены с пятью пальцами, имеются детали мужской одежды.

33% участников исследования получили 2 балла. Работы Алины, Виктории, Дмитрия и Захара в целом правильны, однако в них либо отсутствуют волосы на голове, либо на руках нарисовано только четыре пальца.

17% детей получили 3 балла. Рисунки Ирины и Глеба характеризуются схематичным изображением человека: присутствуют голова и туловище, а руки и ноги обозначены двумя линиями. Отсутствуют шея, уши, волосы, одежда, пальцы и ступни.

Еще 17% обследуемых получили 4 балла. Изображение человека, выполненное Артемом и Екатериной, представляет собой упрощенный рисунок головы с конечностями, каждая из которых изображена одной линией.

Наивысшую оценку, 5 баллов, получили 8% детей. Рисунок Ивана не содержит четкого изображения человеческой фигуры.

Следующим этапом обследования являлось графическое копирование фразы из письменных букв.

17% участников набрали 1 балл. Скопированная Анной и Владиславом фраза является читаемой. Размер букв превышает оригинал максимум в два раза, формируя три отдельные лексемы. Отклонение строки от идеальной прямой не превышает 30 градусов.

33% испытуемых получили 2 балла. Написанный Викторией, Дарьей, Дмитрием и Захаром текст распознается без труда. Размеры букв похожи на эталонные.

Аналогичное количество (33%) участников исследования получили 3 балла. Символы, написанные Алиной, Екатериной, Ириной и Глебом, разделены интервалами. Читаемы как минимум четыре буквы.

4 балла получили 8% детей. Две буквы в работе Артема соответствуют образцу. Вся совокупность знаков лишь отдаленно напоминает письменность.

Ещё 8% обследованных получили 5 баллов. На изображении, выполненном Иваном, вместо буквенных символов представлены хаотичные росчерки.

Срисовывание обследуемыми точек в определенном пространственном положении показало следующие результаты.

1 балл получили 25% обследуемых. Анна, Дарья и Владислав точно воспроизвели предложенный образец. Горизонтальное и вертикальное расположение точек выполнено корректно. На отдельных рисунках наблюдается небольшое сокращение размеров фигур, однако оно не критично.

33% испытуемых получили оценку в 2 балла. В работах Алины, Виктории, Дмитрия и Захара отмечаются незначительные отклонения от симметрии: единичные точки выходят за пределы строки или столбца. В ряде изображений вместо точек использованы круги.

25% детей также заработали 3 балла. В рисунках Екатерины, Ирины и Глеба наблюдаются нарушения симметрии фигур. Представление точек напоминает пятиугольник, ориентированный вершиной вверх или вниз. Наблюдается несоответствие в количестве точек. 17% детей получили 4 балла. Артем и Иван расположили точки кучно, их группа напоминает прямоугольник. Отмечается нарушение величины и количества точек. Отмечается изображение линий вместо точек.

Обработка полученных результатов комплексной диагностики готовности к школе – ориентационного теста школьной зрелости Керна-

Йирасека показала, что высокий уровень зрелости демонстрируют 25% обследуемых детей, средний уровень 33%, уровень ниже среднего 17%, определены как незрелые – 25% обследуемых. Наглядные результаты комплексной диагностики готовности к школе – тест школьной зрелости Керна-Йирасека представлены на рисунке 1.

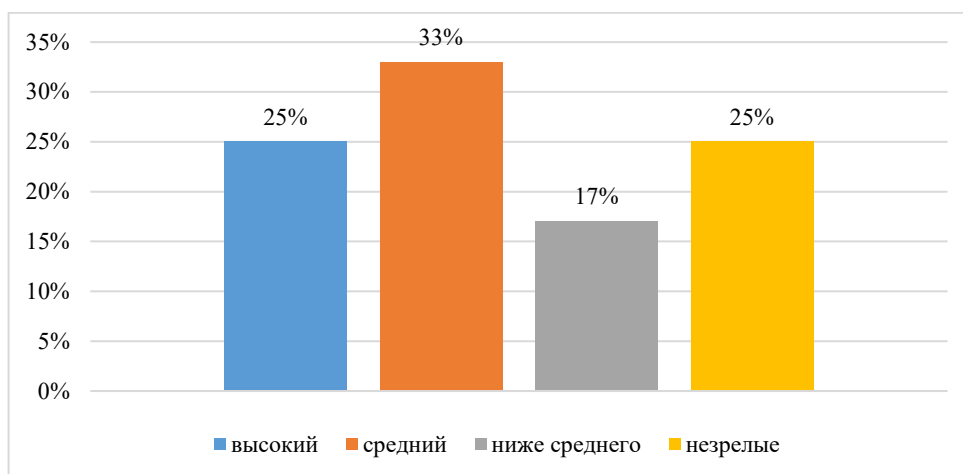


Рисунок 1 – Результаты комплексной диагностики школьной зрелости на констатирующем этапе

Анализ полученных данных показывает, что обследуемые дети демонстрируют разные уровни интеллектуальной готовности к школе. Высокий уровень зрелости у 25% обследуемых говорит о наличии у этих детей необходимых навыков и знаний, которые помогут им успешно адаптироваться в школе. Эти дети, как правило, лучше осваивают учебный материал, легко вступают в социальные взаимодействия и обладают высокой мотивацией к обучению. С другой стороны, 33% детей, имеющих средний уровень зрелости, могут испытывать трудности с адаптацией в школьной среде, но с поддержкой и вниманием со стороны педагогов и родителей способны значительно улучшить свои показатели. Важно отметить, что именно этот процент детей требует индивидуального подхода и создания благоприятных условий для развития. 17% детей с уровнем ниже среднего и 25% незрелых дошкольников требуют особого внимания со стороны педагогов, так как они могут столкнуться с серьезными проблемами при переходе в школу.

Методика 2. Методика «Сапожки» Н.И. Гуткиной.

«Цель: выявление актуального уровня процесса обобщения у детей 6-8 лет, а также зоны его ближайшего развития.

Методика дает возможность проанализировать обучаемость ребенка, то есть наблюдать, как он применяет новое правило для решения задач, с которым ранее не сталкивался. Сложность задач постепенно увеличивается за счет введения объектов, в отношении которых усвоенное правило можно использовать только после процесса обобщения. Задания, включенные в методику, сконструированы так, что для их решения необходимо провести эмпирическое или теоретическое обобщение. Эмпирическое обобщение подразумевает способность классифицировать вещи по ключевым характеристикам или объединять их под общим понятием. Теоретическое обобщение заключается в обобщении на основании значимой абстракции, где вниманием служит не отдельный отличительный признак, а наличие или отсутствие такого признака, независимо от его проявления. Таким образом, методика «Сапожки» предоставляет средства для исследования обучаемости детей, а также анализирует особенности процесса обобщения» [20].

Исследование интеллектуальной и речевой сферы – методика «Сапожки» Н.И. Гуткиной представляет собой уникальный подход к оценке и развитию речевых умений, а также интеллектуальных способностей у дошкольников. Эта методика основана на игровом принципе, что делает ее особенно эффективной для детей, которые обучаются через активное взаимодействие с окружающей средой.

«В качестве экспериментального задания используется обучение испытуемого цифровому кодированию цветных картинок (лошадка, девочка, аист) по наличию или отсутствию у них одного признака – сапожек на ногах. Есть сапожки – картинка обозначается «1» (единицей), нет сапожек – «0» (нулем). Цветные картинки предлагаются испытуемому в виде таблицы, содержащей: правило кодирования; этап закрепления правила; так называемые «загадки», которые испытуемый должен разгадать путем

кодирования. Помимо таблицы цветных картинок в эксперименте используется картинка с изображением геометрических фигур» [20]. Каждый правильный ответ оценивался в 1 балл.

«Анализ результатов исследования по методике диагностики уровня интеллектуальной готовности к школе Н.И. Гуткиной «Сапожки» осуществлялся по следующим критериям: высокий уровень – ребенок понимает задание и выполняет его без ошибок, либо допускает не более 1 ошибки (9-8 баллов); средний уровень – ребенок понимает задание, выполняет задания самостоятельно, но при выполнении допускает 2-3 ошибки (7-6 баллов); уровень ниже среднего – ребенок выполняет 1-2 задания самостоятельно, остальные – только при помощи взрослого (5-4 баллов); низкий уровень – ребенок не понимает задание, не выполнил самостоятельно ни одного задания (3 и менее баллов)» [20].

Анализ результатов диагностики показал, что высокий уровень способности к обобщению демонстрируют 9% (1 ребенок). Аня имеет ярко выраженные познавательные способности, что в дальнейшем позволит ей успешно адаптироваться к учебному процессу и осваивать новые знания. При выполнении предложенного задания ребенок быстро усвоил инструкцию и применил полученную информацию в решении последующих заданий.

Средний уровень способности к обобщению показали 33% обследуемых детей. Алина, Виктория, Дарья, Владислав выполнили задания, касающиеся логического мышления, внимания и памяти, но в большинстве случаев испытывали затруднения с более сложными задачами, требующими способности к абстрактному мышлению.

Уровень ниже среднего характерен также для 33% обследуемых детей. Ирина, Глеб, Дмитрий, Захар выполнили задания с затруднениями, что указывает на необходимость дополнительной поддержки в обучении и развитии. В частности, детьми было допущено множество ошибок при решении логических задач, что может свидетельствовать о недостатке навыков критического мышления и способности к абстрактному мышлению.

Низкий уровень обобщения продемонстрировали 25% обследуемых детей. Екатерина, Артем, Иван выполнили задания с заметными затруднениями, что указывает на необходимость дополнительной поддержки. Уровень их речевого развития, логического мышления и способности к сосредоточению внимания оказался ниже возрастных норм для дошкольного возраста.

Наглядные результаты диагностики уровня сформированности способности к обобщению детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи представлены на рисунке 2.

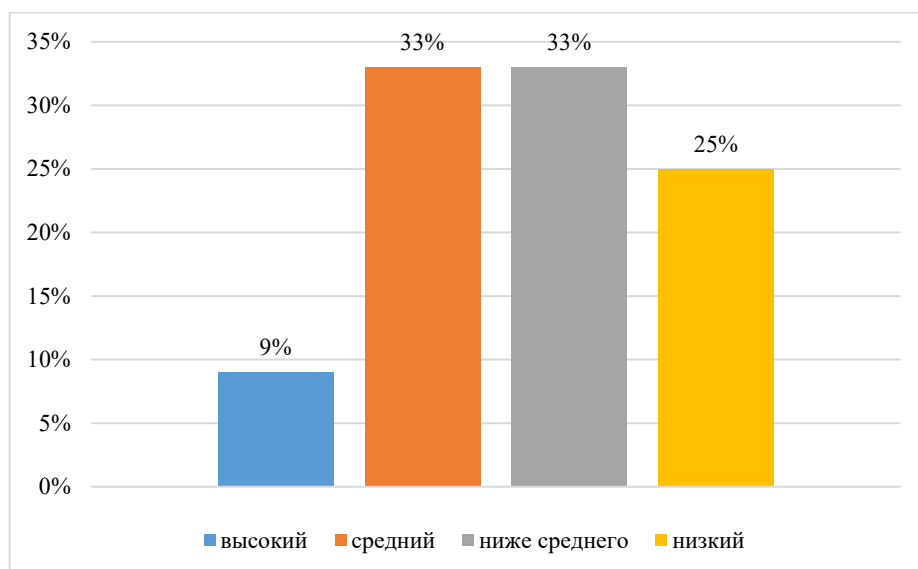


Рисунок 2 – Результаты диагностики способности к обобщению на констатирующем этапе

Таким образом, анализ данных, представленных на рисунке 2, позволяет сделать вывод, что большинство обследуемых детей демонстрируют уровни обобщения как средний и ниже среднего. Для этих детей характерна недостаточная сформированность навыков критического мышления, испытывают затруднения с более сложными задачами, требующими способности к абстрактному мышлению.

Методика 3. «Расскажи» – 5 субтест методики Е.А. Стребелевой.

Цели методики:

– оценить уровень речевого развития ребёнка;

- определить способности к последовательному изложению мыслей;
- выявить умение связывать события и персонажей в логическую цепочку.

Материалы: серия сюжетных картинок «Зимой».

Методика «Расскажи» разработана Е.А. Стребелевой и предназначена для выявления уровня умения детей составлять последовательный рассказ на основе визуального материала. В данной методике используется серия сюжетных картинок, которые иллюстрируют сюжет – «Зимой».

По результатам выполнения субтеста педагог может оценить уровень речевых навыков ребёнка, его умение строить последовательный рассказ и логику изложения событий. Методика позволяет выявить сильные и слабые стороны в развитии речи, что может помочь в дальнейшем обучении и развитии.

«Критерии оценки результатов».

Низкий уровень: ребёнок не принимает задание, не воспринимает изображённый на картинке сюжет.

Средний уровень: ребёнок раскладывает картинки не всегда точно, ориентируется на временную последовательность, после обучения начинает понимать единый сюжет, может рассказать о событии. Рассказ может быть короткий, неполный.

Высокий уровень: ребёнок самостоятельно раскладывает картинки, чётко ориентируясь на временную последовательность, рассказывает о них» [36].

Наглядные результаты диагностики уровня сформированности умения составлять рассказ с учетом последовательности представлены на рисунке 3.

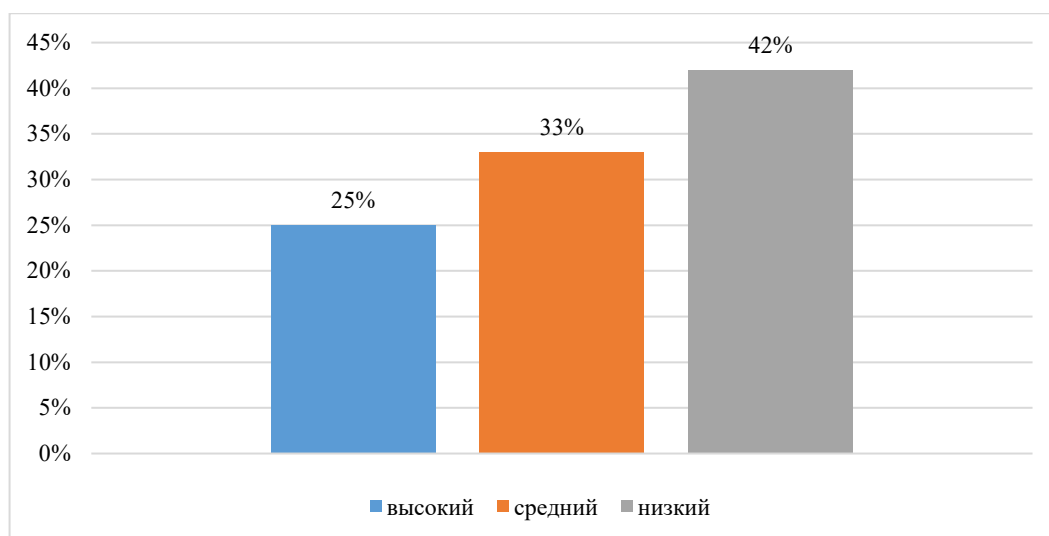


Рисунок 3 – Результаты диагностики уровня сформированности умения составлять рассказ на констатирующем этапе

Анализ данных, представленных на рисунке 3, позволил сделать вывод, что большинство респондентов демонстрируют низкий уровень сформированности умения составлять рассказ с учетом последовательности событий.

Результаты диагностики по методике Е.А. Стребелевой «Расскажи» показали, что высокий уровень умения составлять рассказ с учетом последовательности событий демонстрируют 25% обследуемых детей. Анна, Алина, Виктория самостоятельно разложили предложенные картинки, ориентируясь на логическую последовательность. В ходе работы дети комментировали изображенные действия.

Средний уровень характерен для 33% респондентов. Дарья, Ирина, Владислав и Глеб не смогли точно разложить картинки, путались в логической последовательности, смогли самостоятельно выполнить задание после подсказки педагога. Рассказ о событиях, изображенных на серии картинок составили краткий, недостаточно полный.

Низкий уровень умения составлять рассказ с учетом последовательности показали 42% обследуемых детей. Екатерина, Артем, Дмитрий, Захар, Иван даже с подсказкой педагога они не поняли целостность изображенного на картинках сюжета.

Методика 4. «Перцептивное моделирование» (Л.А. Венгер).

Цель: выявить уровень освоения детьми перцептивных действий, связанных с моделированием, то есть умение воспринимать, анализировать и воспроизводить геометрические формы.

Методика «Перцептивное моделирование», разработанная Л.А. Венгером, направлена на исследование уровня владения моделирующими перцептивными действиями у детей. Она включает в себя использование специальных материалов и последовательно организованных заданий, позволяющих оценить способности детей в восприятии и реконструкции фигур.

В ходе методики используются карточки с изображениями различных фигур (круги, квадраты) и их частей. Некоторые фигуры имеют линии, разделяющие их на части, что упрощает задачу, тогда как другие фигуры не имеют таких линий и требуют более глубокого анализа.

Методика состоит из нескольких этапов, на каждом из которых ребенку предлагаются определенные фигуры и соответствующие им детали:

- ребенку дают первую, вторую, третью и четвертую карточки с образцом и его частями, на которых предоставляется инструкция по воспроизведению фигуры;
- если ребенок испытывает трудности, ему разрешается накладывать детали на образец, при этом взрослый может предложить разъяснение одного способа решения;
- при работе с пятой карточкой ребенок получает задание собрать фигуру из деталей, при этом он может использовать любые части, изображенные внизу;
- с шестой, седьмой и восьмой карточками помощь не оказывается, и ребенком предлагаются более сложные задания.

«Результаты выполнения заданий анализируются с акцентом на характер деятельности ребенка в процессе решения задач. Подсчитывается

количество выполненных заданий, что служит показателем уровня развития перцептивных навыков.

На основе проведенного исследования можно выделить три уровня овладения моделирующими перцептивными действиями.

Низкий уровень: ребенок может выполнить 1 и 2 задания только с помощью взрослого. Он собирает заданную фигуру, основываясь на двигательной ориентировке и образце.

Средний уровень: ребенок самостоятельно справляется лишь с первыми двумя заданиями, где фигура разбита на части. Фигура собирается рядом с образцом. У таких детей наблюдаются недостатки в восприятии, работе с сенсорными эталонами и моделировании.

Высокий уровень: ребенок выполняет не менее трех заданий, включая те, где разметка отсутствует, складывая фигуры рядом с образцом. Это указывает на высокий уровень развития наглядно-действенного мышления, восприятия формы и перцептивного моделирования» [9].

Наглядные результаты диагностики уровня овладения моделирующими перцептивными действиями представлены на рисунке 4.

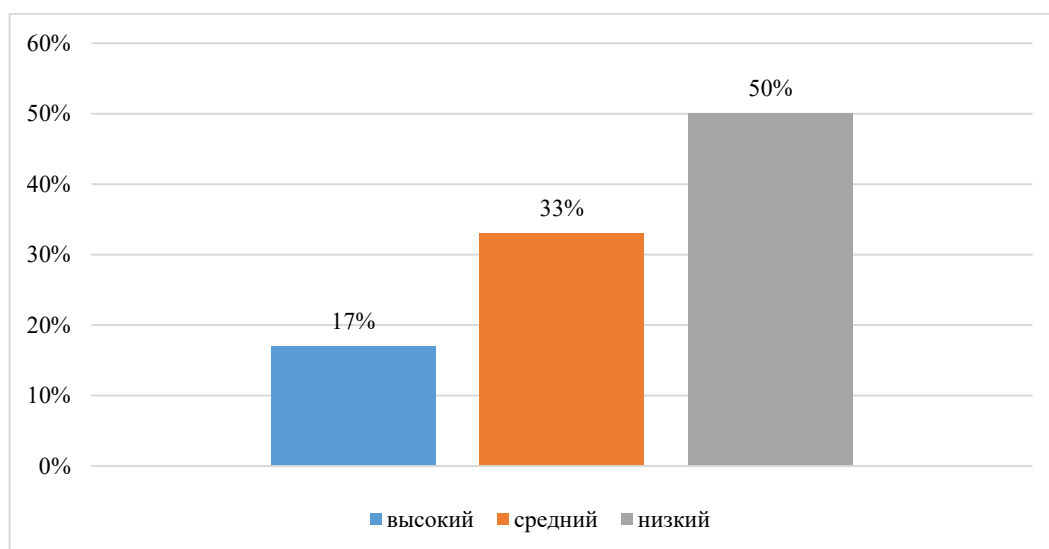


Рисунок 4 – Результаты диагностики уровня овладения моделирующими перцептивными действиями на констатирующем этапе

Анализ результатов показал, что высокий уровень овладения моделирующими перцептивными действиями показали 17% обследуемых детей. Анна и Алина демонстрируют уверенность и понимание форм и пространственных отношений, выполнили не менее трех заданий, складывая фигуры рядом с образцом.

К среднему уровню было отнесено 33% обследуемых детей. Виктория, Дарья, Ирина, Владислав самостоятельно справились лишь с первыми двумя заданиями, где фигура разбита на части. Фигуры собирали рядом с образцом. У данной группы детей наблюдаются недостатки в восприятии, работе с сенсорными эталонами и моделировании.

Низкий уровень овладения моделирующими перцептивными действиями показали 50% респондентов. Екатерина, Артем, Глеб, Дмитрий, Захар, Иван смогли выполнить 1 и 2 задания только с помощью взрослого. При этом, заданные фигуры собирались, основываясь на постоянной ориентировке на образце. Анализ данных, представленных на рисунке 4, позволил сделать вывод, что большинство детей демонстрируют низкий уровень овладения моделирующими перцептивными действиями.

Сводные результаты диагностики интеллектуальной готовности к обучению в школе у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи представлены на рисунке 5.

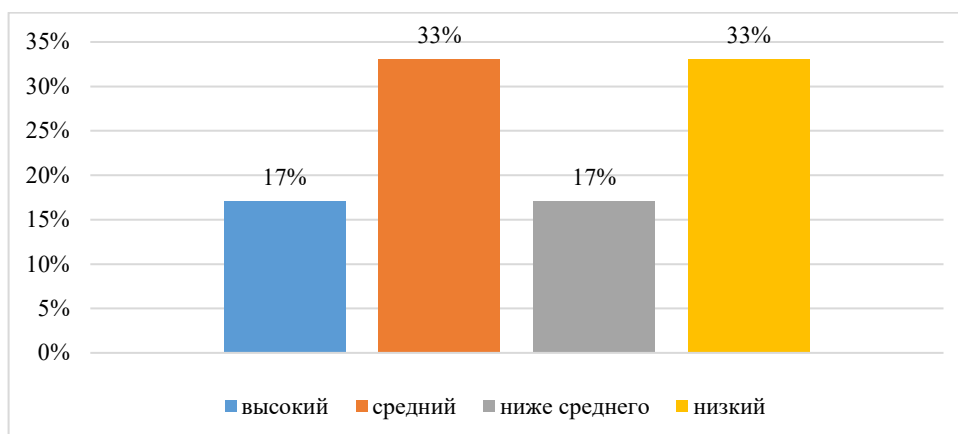


Рисунок 5 – Результаты диагностики интеллектуальной готовности к обучению в школе на констатирующем этапе

Приведем качественную характеристику каждого уровня сформированности интеллектуальной готовности к обучению в школе у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Высокий уровень (17%): эти дети точно воспроизводят предложенные образцы. Их фигуры нарисованы правильно. Точки на рисунках располагают правильно как по горизонтали, так и по вертикали. Срисованные ими фразы можно прочитать. У этих детей ярко выражены познавательные способности. Они быстро усваивают инструкции и успешно применяют полученные знания при выполнении последующих задач. Дети самостоятельно раскладывают сюжетные картинки, соблюдая логическую последовательность, и комментируют изображенные действия. Они уверенно ориентируются в формах и пространственных отношениях, выполнив не менее трех заданий, где требовалось сложить фигуры в соответствии с образцом.

Средний уровень (33%): в рисунках наблюдаются незначительные отклонения в симметрии: выход одной точки за пределы строки или столбца. На отдельных изображениях вместо точек использованы кружки. Фигуры дети изображают в целом правильно, а размер букв близок к заданному образцу. Эти дети справляются с заданиями на логику, внимание и память, однако в большинстве случаев испытывают трудности при выполнении более сложных задач, требующих абстрактного мышления. Они не могут точно расположить картинки в правильной последовательности, путаются во временных связях, но после подсказки педагога выполняют задание самостоятельно. Рассказы по серии изображений краткие и недостаточно подробные. Самостоятельно дети справляются только с заданиями, где требуется собрать фигуру из частей. Сборка фигур происходит рядом с образцом. У данной группы отмечаются трудности в восприятии, работе с сенсорными эталонами и моделировании.

Уровень ниже среднего (17%): человеческую фигуру изображают схематично, иногда в виде примитивного рисунка головы с конечностями. Лишь две буквы имеют сходство с образцом, а вся группа букв лишь отдаленно напоминает письменный текст. В рисунках нарушена симметрия

фигур. Эти дети испытывают трудности при выполнении заданий, что подчеркивает необходимость дополнительной помощи в их обучении и развитии. В частности, они допускают множество ошибок при решении логических задач, что может указывать на недостаточное развитие навыков критического и абстрактного мышления.

Низкий уровень (33%): на рисунке отсутствует четкое изображение человеческой фигуры. Вместо букв нарисованы неразборчивые линии. Точки сгруппированы плотно, образуя форму, напоминающую прямоугольник. Наблюдаются отклонения в размере и количестве точек, а также использование линий вместо точек. Эти дети испытывают значительные трудности при выполнении заданий, что подчеркивает необходимость дополнительной помощи. Уровень их речевого развития, логического мышления и способности концентрировать внимание ниже ожидаемых стандартов для детей дошкольного возраста. Даже с подсказками педагога они не могут понять целостность сюжета, изображенного на картинках. Выполнение заданий возможно только при активной помощи взрослого. При сборке заданных фигур дети постоянно ориентируются на предоставленный образец.

Таким образом, результаты диагностики показывают, что большинство обследуемых детей демонстрируют низкие показатели интеллектуальной готовности к школе, что может существенно влиять на адаптацию детей в школьной среде, и, в свою очередь, может привести к проблемам с обучением и снижению мотивации.

В этой связи требуется целенаправленная работа по формированию интеллектуальной готовности к обучению в школе у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

2.2 Содержание работы по формированию интеллектуальной готовности к обучению в школе у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством игр с правилами

Цель формирующего этапа исследования: организация и содержание работы по формированию интеллектуальной готовности к обучению в школе у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством игр с правилами.

Работа на формирующем этапе строилась на основе гипотезы исследования:

- разработано содержание игр с правилами в соответствии с показателями сформированности интеллектуальной готовности к обучению в школе у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи;
- организована поэтапная работа по формированию интеллектуальной готовности к обучению в школе у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством игр с правилами;
- обогащена развивающая предметно-пространственная среда группы играми с правилами.

Содержание игр с правилами ориентировано на показатели интеллектуальной готовности к обучению в школе у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи, выделенных на констатирующем этапе исследования:

- готовность ребенка к школьным требованиям (уровень психического развития ребенка, глазомера, способности к подражанию, степень сформированности тонких двигательных координаций);
- способность к процессу обобщения;
- умение составлять последовательный рассказ на основе визуального материала;
- владение моделирующими перцептивными действиями у детей.

Таким образом, речь является важным индикатором и составляющей частью интеллектуальной готовности ребенка к школе. Развивая речевые

навыки, родители и воспитатели способствуют не только улучшению коммуникации, но и подготовке к успешному обучению в школе.

В этой связи на формирующем этапе исследования с учетом показателей сформированности интеллектуальной готовности к школе детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи и в соответствии с первым положением гипотезы исследования была разработана система игр с правилами.

В соответствии со вторым положением гипотезы разработанные игры с правилами были включены в поэтапную коррекционно-развивающую работу с детьми и применялись педагогами ДОО в работе с целью формирования у них интеллектуальной готовности к школе.

Этапы реализации игр с правилами для детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи представлены в приложении Б, таблице Б.1.

Согласно третьего положения гипотезы нами была обогащена развивающая предметно-пространственная среда в группе играми с правилами. Для проведения этих игр нами была пополнена предметная пространственная развивающая среда группы: разработаны карточки с изображением животных, подобраны различные предметы, издающие звуки (барабан, шуршащая бумага, фольга, свисток, кусочки пенопласта), разработана картотека эмоций: карточки с изображениями лиц, показывающими разные эмоции (радость, грусть, злость, удивление).

Игры с правилами проводились с детьми ежедневно, при этом их периодичность построена таким образом, чтобы игры не повторялись каждый день, поскольку в этом случае они могут стать для детей неинтересными.

Картотека игр с правилами представлена в приложении В.

Для формирования такого показателя интеллектуальной готовности к школе, как готовность ребенка к школьным требованиям (уровень сформированности психического развития ребенка, глазомера, способности к подражанию) проводились такие игры с правилами, как «Разговорный мяч», «Найди лишнее» и «Что сначала, что потом?». Эти игры способствовали

развитию различных навыков у детей, особенно у тех, кто имеет трудности с речью.

Например, во время игры «Разговорный мяч» Алина, Виктория, Ирина учились формулировать свои мысли и выражать их словами. Владислав, при ловле мяча называл такие лексические темы, как, например «осень», «сад», «птицы». Данная игра требует от участников сосредоточенности на очереди и на том, что говорят другие участники. При этом, дети учились взаимодействовать друг с другом, ждать своей очереди и уважать мнение других. Игра также способствовала расширению словарного запаса, так как дети должны были находить слова, начинающиеся на определенные буквы.

В процессе игры «Найди лишнее» дети учились анализировать информацию, выделяют существенные признаки, сравнивать объекты, делать выводы и аргументировать свою точку зрения. Во время игры Даша внимательно слушала ряд слов, обдумывала варианты. Она задавала уточняющие вопросы, если сомневалась. Даша стремилась к точности и правильности, поэтому немного нервничала, если была не уверена в ответе.

Артем выкрикивал ответы первым, даже не дослушав весь ряд слов до конца. Достаточно быстро принимал решения. Ему важен процесс соревнования и победа. Спорил, если считал, что его ответ тоже правильный, даже если он отличался от мнения педагога.

Глеб молча слушал, обдумывая варианты. Ему требовалось больше времени, чтобы сформулировать свой ответ.

Все дети очень радовались полученным фишкам. Если ошибались, пытались понять, где допустили ошибку.

Игра «Что сначала, что потом?» развивает понимание временных отношений, учит анализировать события, предвидеть последствия, строить логические цепочки. Это помогает детям понимать и запоминать информацию, представленную в учебниках и на уроках.

Например, при рассматривании карточек «Как растет цветок», Ирина предложила: «Сначала нужно посадить семечко в землю (выкладывает

картинку с семечком). Потом полить его (выкладывает картинку с поливом). Потом появляется росток (картинка с ростком)...». Виктория раскладывала картинки быстро, не комментируя. По завершению торопливо вскрикивала: «Я первая!» Владислав долго рассматривал картинки с семечком и ростком, и задавал вопросы: «А сначала землю нужно подготовить? Разрыхлить?»

Во время игры дети активно взаимодействовали друг с другом, обменивались мнениями и помогали друг другу. Соревновательный элемент (таймер) стимулировал их активность.

Игры «Эмоциональные карточки» способствовали развитию у детей эмоционального интеллекта: дети учились распознавать и называть свои эмоции, а также эмоции других людей. Дети по очереди называли эмоцию и воспроизводили её мимику и жесты. Ирина изображала радость, Артем – грусть, Дмитрий – злость, Захар – удивление, Иван – страх. Обсуждение эмоций помогало детям лучше выражать свои чувства. Кроме того, дети учились сопереживать и понимать других, что важно для формирования здоровых отношений. Так, Захара дети старались успокоить, Артема – развеселить. В такой игре переживание эмоций помогает детям лучше управлять своими реакциями в различных ситуациях.

На формирование понимания инструкций и критического мышления с детьми проводились такие игры с правилами, как «Сказочный мешок», «Кто я?», «Сложи узор». В процессе этих игр дети развивали свою фантазию, творческое воображение, придумывая, где можно использовать тот или иной предмет. Формулирование рассказов помогало развивать у детей словарный запас и навыки повествования. Дети также учились внимательно слушать друг друга и уважать мнения других участников.

Например, игра «Кто я?» требовала от детей умения задавать вопросы и делать выводы на основе полученной информации. Например, Ивану досталась картинка с изображением врача. Он, будучи сосредоточенным на своей роли, решил задавать вопросы, которые помогут ему понять, какого рода персонаж ему достался. «Я человек?» – спросил он первым. Ответ был

утвердительным, что лишь подтвердило его предположения. Затем последовал вопрос: «Я помогаю людям?» Ответ снова был «да». Это вдохновило Ивана задавать более конкретные вопросы. Каждый ответ приближал его к разгадке, и он ощутил, как азарт игры растёт. Игра «Кто я?» привлекала детей своим элементом загадки. Каждый новый ход напоминал исследовательский процесс, где информация являлась ключом к цели. Игра обогащала словарный запас детей и способствовала развитию навыков коммуникации. Кроме того, успешное угадывание помогало детям развивать уверенность в своих способностях.

В процессе игры в словесные ассоциации дети учились быстро генерировать идеи и ассоциации, что развивало их творческое мышление. Екатерина, услышав слово «дерево», мгновенно вспомнила о лете и произнесла «листья». Анна, вдохновленная этим образом, решила продолжить цепочку и сказала «зелень». Игра развивалась динамично, и озадаченные дети старались не повторять уже произнесенные слова, одновременно стараясь улучшить свою ассоциативную память. Данная игра была наполнена и сюрпризными моментами. Когда Ирина, глубоко задумавшись, назвала «траву», Екатерина вспомнила о сказках и добавила «фея». Их смех наполнил комнату, и каждая новая ассоциация становилась не только интеллектуальным заданием, но и способом укрепления дружбы между девочками. Кроме того, игра способствовала активному использованию языка и расширению лексики, а также требовала от детей сосредоточенности, что помогает развивать навыки внимательности.

Игра «Сложи узор» развивает умение ориентироваться в пространстве, анализировать форму и размер объектов, планировать свои действия, решать задачи на конструирование. Это важно для изучения геометрии, развития моторики и координации движений, необходимых для письма.

Сначала дети рассматривали набор фигур, пробовали их соединять, прикладывать друг к другу, экспериментировали. Затем внимательно изучали карточку с узором, пытались понять, из каких фигур он состоит, как они

расположены относительно друг друга. Дети складывали узор, пробуя разные варианты, поворачивая фигуры, меняя их местами. Они испытывали удовлетворение, когда им удавалось сложить узор правильно. В этой игре важно не только достижение конечного результата, но и сам процесс конструирования, развития пространственного мышления и творческих способностей.

Использование во время игр визуально-ритмического ряда выступало важным инструментом развития навыков логических операций у детей. С помощью визуально-ритмических рядов дети учились зрительно видеть последовательность, ритм, что способствовало развитию способности переключаться (Приложение В, рисунок В.1). Следуя инструкции педагога: «Посмотрите, я разложила фигуры в ряд, какая фигура будет следующей?». Дети отрабатывали навыки логического мышления, учились следовать инструкции. Поначалу Иван не мог продолжить логический ряд, но, когда педагог упрощал расположение фигур (вместо четырех фигур разложил три), мальчик понял суть игры и легко в нее включился. Кроме того, в процессе игры дети проговаривали все фигуры (желтый шестиугольник, синий прямоугольник, зеленый квадрат), что способствовало развитию их речи.

Развитие темпо-ритмической, а также пространственно-временной стороны речи является важным компонентом в работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи, а включение в структуру занятий визуально-ритмических рядов делает процесс усвоения ритма более увлекательным и результативным, например, увидев два символа синего цвета, ребёнок должен 2 раза хлопнуть в ладоши, три синих символа – 3 раза хлопнуть в ладоши и так далее.

С помощью визуально-ритмических рядов во время игр решались такие задачи, как: развитие общей и мелкой моторики, познавательная деятельность, развитие речи, что является важными составляющими интеллектуальной готовности к школе. С детьми отрабатывалась и речевая составляющая: предлагается выложить визуально-ритмический ряд: синий, красный, синий – продолжи ряд. Если последовательность составлена верно, нажимаем

указательным пальцем на кубик. Например, синий – слог «ва», красный – «ня». «Ва-ня, ва-ня, ва-ня, ва-ня».

Например, игра «Ритмичные фигуры» способствовала формированию у детей навыков прогнозирования и анализа. Наблюдая за последовательностью элементов, Виктория, Глеб, Алина предугадывали следующий шаг, что развивает логическое мышление и способность к планированию. Это особенно важно для детей с нарушениями речи, так как помогает им структурировать мысли и выстраивать связные высказывания.

Кроме того, использование визуально-ритмических рядов стимулирует развитие внимания и памяти. Было отмечено, что Владислав удерживал в уме последовательность элементов – был сосредоточенным и внимательным что тренирует кратковременную и долговременную память. Это особенно полезно для детей с речевыми нарушениями, так как улучшает их способность запоминать и воспроизводить новые слова и фразы.

В этой игре дети не только развивали чувство ритма, внимание и память, но и учились работать в команде, поддерживать друг друга и проявлять творчество. Глеб учился быть внимательнее и не торопиться, Алина оттачивала свою внимательность и концентрацию, а Виктория становилась увереннее в себе и своих способностях.

Включение визуально-ритмических рядов в игровую деятельность также способствует эмоциональному развитию. Дарья, Анна, Дмитрий испытывали радость от успешного выполнения заданий, что значительно развивало их мотивацию к правильному выполнению задания.

Таким образом, визуально-ритмические ряды являются универсальным инструментом, который не только развивает речевые и когнитивные навыки, но и способствует гармоничному развитию личности ребенка.

Для формирования такого компонента интеллектуальной готовности к школе как «чтение и письмо» проводились игры с правилами «Расскажи историю», «Скажи наоборот», «Кто больше», «Сказочный конструктор».

В процессе игры «Расскажи историю» дети придумывали и рассказывали истории, используя заданные темы, картинки или слова. Они учились строить логичные сюжеты, использовать разнообразную лексику и выражать свои мысли последовательно. Например, педагог начал историю: «Жил-был маленький щенок». Анна продолжила рассказ предложением: «Он был очень любопытным и всегда хотел изучать окружающий мир». Глеб добавил: «Однажды щенок увидел белку, которая прыгала по деревьям, и решил за ней погнаться». Виктория дополнила: «Но белка была слишком быстрой, и вскоре щенок оказался на незнакомой поляне с цветами и бабочками». Таким образом дети учились развивать воображение, создавать цепочки событий и совместно строить интересные истории, проявляя свою креативность и взаимодействуя друг с другом.

Проведение игры «Скажи наоборот» помогало детям лучше понимать значения слов, развивало гибкость мышления и умение анализировать. В целом, дети верно называли антонимы, так, на слово «тихий» Иван ответил: «громкий». На слово «глубокий» Захар сказал: «мелкий». Далее игра ускорялась: кто первый назвал правильный ответ, получает жетон.

В ходе игры «Кто больше?» дети соревновались, кто назовёт больше слов из определённой категории (например, «животные», «фрукты»). Это способствовало расширению их словарного запаса и развитию навыков группировать объекты по признакам.

Составляя предложения из отдельных слов или частей у детей формировалась способность понимать структуру предложения, правильно использовать грамматические формы и согласовывать слова. В ходе игры «Сказочный конструктор» дети создавали свои сказки, используя заданные элементы (персонажи, места, события). Например, Виктория придумала сказку про мудрого ежика, который жил в волшебном лесу. Однажды он нашел золотую картошку, которая исполняла желания. Ежик решил помочь своим друзьям: зайцу, сосенке и воробью. Каждый из них попросил по желанию, и

лес наполнился радостью. Но вскоре ежик понял, что истинное счастье заключается не в желаниях, а в дружбе.

Глеб составил рассказ о смелом аисте, который решил отправиться в путешествия по свету. Во время своего путешествия он встретил волшебный океан, где рыбки могли говорить. Аист подружился с ними и узнал, что его родные ждут его возвращения. Он понял, что даже самые яркие приключения не заменят родной дом и любимых.

Ирина попыталась рассказать о принцессе, которая потерялась в туманном лесу. Она встретила добрую фею, которая подарила ей карту, ведущую к замку. Принцесса преодолевала трудности, находила новых друзей и училась быть смелой.

Такие игры развивают творческое мышление детей, формируют умение связывать события в логическую цепочку и выражать свои идеи.

Собирая фигуры из геометрических элементов, дети учились лучше понимать формы, размеры и пространственные отношения, кроме того, такая работа тренирует координацию движений.

Выстраивая последовательности из карточек, картинок или предметов, соблюдая определённые правила (например, чередование цветов или форм), дети учились замечать закономерности и запоминать информацию.

В процессе собирания пазлов тренировалась усидчивость детей, внимание к деталям и умение решать задачи.

Эти игры способствовали развитию логического мышления, умению анализировать и делать выводы. Дети учились видеть целое через части, что помогало им лучше понимать структуру объектов и их взаимосвязи. Работа с геометрическими фигурами и пазлами также стимулировала творческое мышление, позволяя детям экспериментировать с комбинациями и находить нестандартные решения.

Кроме того, такие занятия развивали мелкую моторику, что особенно важно для подготовки к письму и другим точным действиям. Усидчивость и терпение, которые формировались в процессе, помогали детям справляться с

более сложными задачами в будущем. Они учились концентрироваться на одном задании, не отвлекаясь, что способствовало улучшению внимания и памяти.

Игры с последовательностями и пазлами также помогали детям развивать социальные навыки. Работа в команде, обсуждение решений и совместное достижение цели учили их взаимодействовать с другими, делиться идеями и уважать чужое мнение. Это создавало основу для успешной коммуникации и сотрудничества в процессе школьного обучения.

Все перечисленные игры с правилами способствовали формированию такого компонента интеллектуальной готовности к школе как «социальное взаимодействие»: в процессе игр дети учились вести диалог и делиться своими мыслями, слушать друг друга, ждать своей очереди, обсуждать правила, что способствует развитию социальных навыков, что важно для успешной адаптации в школе.

Таким образом игры с правилами можно рассматривать как средство формирования интеллектуальной готовности к обучению в школе у детей с тяжелыми нарушениями речи. Они способствуют развитию речевых, когнитивных и социальных навыков в игровой форме.

2.3 Динамика сформированности интеллектуальной готовности к обучению в школе у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи

На контрольном этапе исследования была проведена повторная диагностика интеллектуальной готовности к школе у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи по методикам констатирующего этапа. Результаты по всем методикам представлены в приложении Г, в таблицах Г.1-Г.4.

Ориентационный тест школьной зрелости Керна-Йирасека.

Анализ рисунков фигуры человека показал следующие результаты.

На контрольном этапе исследования правильно выполнили рисунок человека 50% обследуемых детей (Анна, Виктория, Дарья, Владислав,

Дмитрий, Захар), что на 25% больше, чем на констатирующем этапе. Отсутствие незначительных деталей на рисунке человека демонстрируют на 8% обследуемых детей меньше (Алина, Ирина, Глеб). Схематичное изображение рисунка человека характерно для 25% работ (Екатерина, Артем, Иван), что на 8% больше, чем на констатирующем этапе исследования. При этом, стоит отметить, что примитивное изображение рисунка человека либо отсутствие четкого изображения человека не демонстрирует ни один ребенок.

Анализ графического копирования фразы из письменных букв на контрольном этапе исследования показал, что на хорошем уровне срисовали предложенную фразу 25% обследуемых детей (Анна, Дарья, Владислав), что на 8% больше, чем на констатирующем этапе.

Предложения 50% обследуемых детей можно прочитать (Алина, Виктория, Ирина, Глеб, Дмитрий, Захар). На контрольном этапе этот показатель выше на 7%, чем на констатирующем.

На 7% уменьшилось количество детей, которые срисовали предложенную фразу отдельными буквами (Артем, Иван), среди которых можно прочитать не более четырех.

Ни один ребенок на контрольном этапе исследования не выполнил предложенное задание в виде каракулей.

Срисовывание обследуемыми точек в определенном пространственном положении на контрольном этапе исследования показало следующие результаты.

50% обследуемых детей смогли воспроизвести предложенный образец точно в соответствии с образцом (Анна, Виктория, Дарья, Владислав, Дмитрий, Захар). Еще 50% обследуемых (Алина, Екатерина, Ирина, Артем, Глеб, Иван) допустили незначительные нарушения симметрии: выходение одной точки за рамки столбца или строки. Ни один ребенок не нарушил количество и расположение точек.

Обработка полученных результатов комплексной диагностики готовности к школе – ориентационного теста школьной зрелости Керна-

Йирасека на контрольном этапе исследования показала, что высокий уровень зрелости демонстрируют на 25% обследуемых детей больше, чем на констатирующем этапе. Показатели среднего уровня уменьшились на 8%. Уровень ниже среднего на контрольном этапе исследования характерен для 25% обследуемых детей, что на 8% больше, чем на констатирующем этапе, при этом, низкий уровень школьной зрелости не продемонстрировал ни один ребенок.

Сравнительные результаты комплексной диагностики готовности к школе – по ориентационному тесту школьной зрелости Керна-Йирасека представлены на рисунке 6.

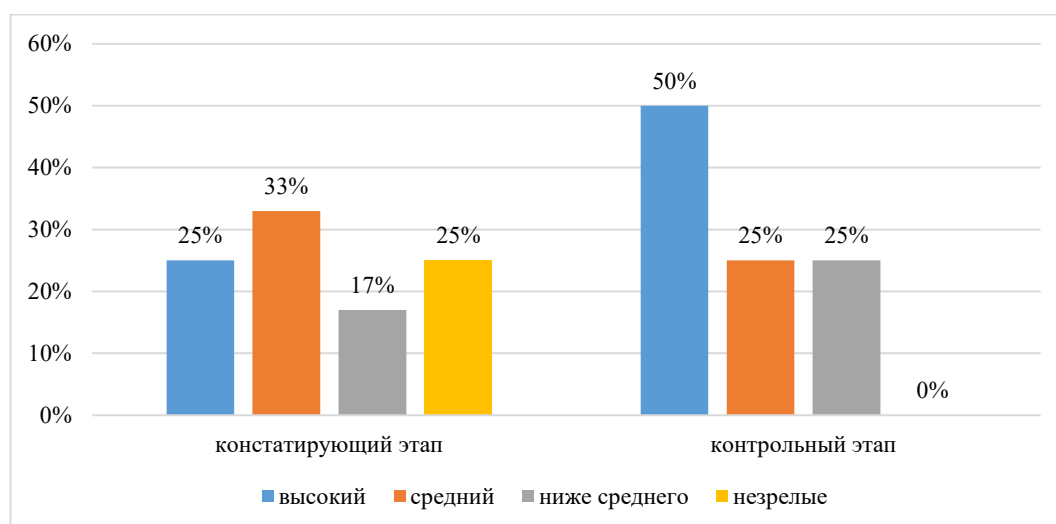


Рисунок 6 – Сравнительные результаты комплексной диагностики школьной зрелости

Анализ полученных данных показывает, что большинство обследуемых детей демонстрируют высокий уровень интеллектуальной готовности к школе, что говорит о наличии у этих детей необходимых навыков и знаний, которые помогут им успешно адаптироваться в школе. Эти дети, как правило, лучше осваивают учебный материал, легко вступают в социальные взаимодействия и обладают высокой мотивацией к обучению. Кроме того, дети с высоким уровнем интеллектуальной готовности могут легче адаптироваться к новым требованиям и стандартам учебного процесса. Они уже имеют опыт решения проблем, что позволяет им быстро осваивать новые

темы и подходы. Важно отметить, что такие дети зачастую проявляют инициативу, что служит положительным фактором для развития лидерских качеств и способности к коллективной работе.

Результаты по методике «Сапожки» Н.И. Гуткиной на контрольном этапе исследования также заносились в протокол.

Сравнительный анализ результатов диагностики показал, что на контрольном этапе высокий уровень способности к обобщению демонстрируют 33% обследуемых детей (Анна, Алина, Дарья, Владислав), что на 24% больше, чем на констатирующем этапе. Показатели среднего уровня способности к обобщению на контрольном этапе исследования увеличились на 9% по сравнению с констатирующим этапом. Виктория, Ирина, Глеб, Дмитрий, Захар стали лучше выполнять задания, касающиеся логического мышления, внимания и памяти. Уровень способности к обобщению ниже среднего на контрольном этапе показали 25% обследуемых детей (Екатерина, Артем, Иван), что на 8% меньше, чем на констатирующем этапе. При этом низкий уровень способности к обобщению по методике Н.И. Гуткиной «Сапожки» не продемонстрировал ни один ребенок.

Сравнительные результаты диагностики уровня способности к обобщению детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи представлены на рисунке 7.

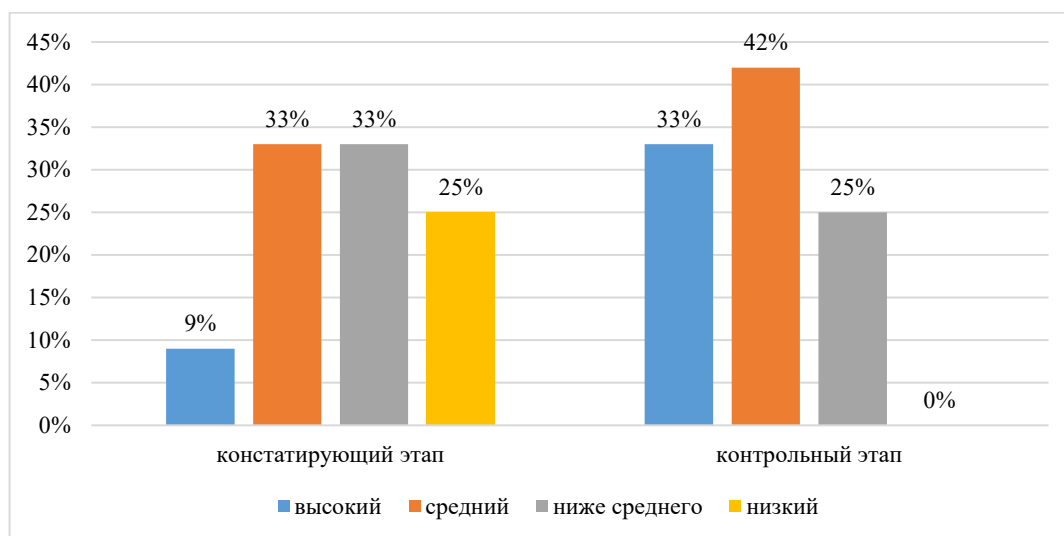


Рисунок 7 – Сравнительные результаты диагностики способности к обобщению

Анализ данных, представленных на рисунке 7, позволяет сделать вывод, что большинство обследуемых детей на контрольном этапе демонстрируют высокий и средний уровни интеллектуальной готовности к школе.

Результаты диагностики по методике Е.А. Стребелевой «Расскажи» показали, что на контрольном этапе исследования высокий уровень умения составлять рассказ с учетом последовательности событий демонстрируют на 17% обследуемых детей больше, чем на констатирующем. Анна, Алина, Виктория, Дарья проявили способность структурировать свои мысли и последовательно излагать события, правильно и без подсказки разложили картинки в нужном порядке.

Показатели среднего уровня на контрольном этапе увеличились на 17%. Екатерина, Артем, Владислав, Глеб, Дмитрий, Захар стали лучше выполнять задание, но с небольшой подсказкой педагога.

Низкий уровень умения составлять рассказ с учетом последовательности на контрольном этапе показали лишь 8% обследуемых (Иван).

Сравнительные результаты диагностики уровня сформированности умения составлять рассказ с учетом последовательности представлены на рисунке 8.

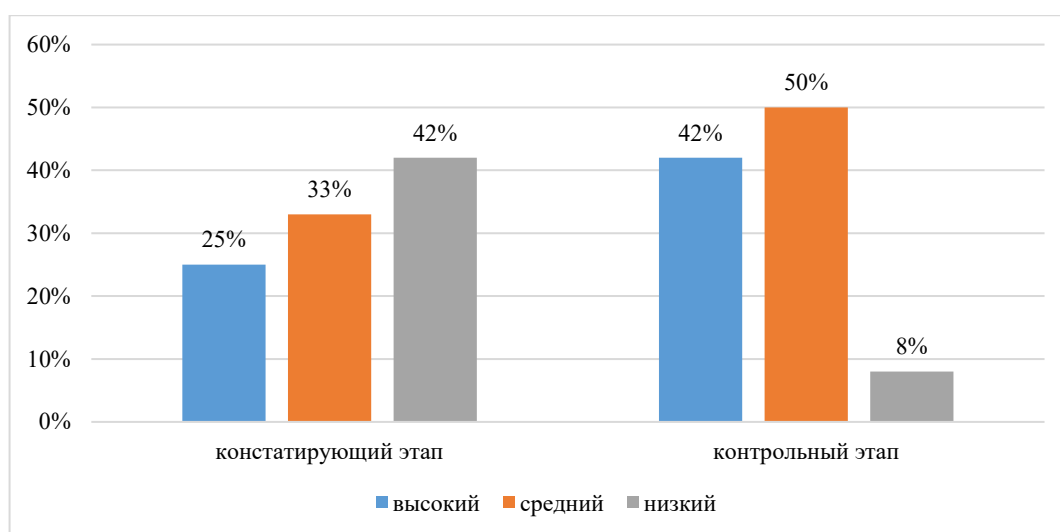


Рисунок 8 – Сравнительные результаты диагностики уровня умения составлять рассказ с учетом последовательности

Анализ данных, представленных на рисунке 8, позволил сделать вывод, что на контрольном этапе большинство респондентов демонстрируют высокий и средний уровни сформированности умения составлять рассказ с учетом последовательности, что говорит о положительной динамике по сравнению с констатирующим этапом исследования.

Результаты диагностики «Перцептивное моделирование» (Л.А. Венгер) на контрольном этапе исследования показали, что показатели высокого уровня овладения моделирующими перцептивными действиями увеличились на 16% по сравнению с констатирующим этапом: Анна, Алина, Виктория, Дарья стали лучше демонстрировать уверенность и понимание форм и пространственных отношений, выполнили все задания. Также было отмечено, что дети с высоким уровнем овладения моделирующими перцептивными действиями стали более самостоятельными в выполнении заданий. Они демонстрировали способность анализировать предложенные задачи, выделять ключевые элементы и применять полученные навыки в новых условиях. Это свидетельствует о развитии у них не только перцептивных, но и когнитивных способностей, что подтверждает эффективность использованных методов обучения.

К среднему уровню на контрольном этапе исследования было отнесено на 9% обследуемых детей больше, чем на констатирующем. Екатерина, Ирина, Артем, Владислав, Глеб самостоятельно справились с двумя заданиями, собирали фигуры рядом с образцом. Увеличилась точность выполнения действий, а также скорость обработки визуальной информации. Кроме того, наблюдалось улучшение в умении детей работать с образцами.

Показатели низкого уровня овладения моделирующими перцептивными действиями на контрольном этапе уменьшились на 25%. Стоит отметить, что Дмитрий, Захар, Иван старались самостоятельно выполнять задания, но правильность выполнения демонстрировали при поддержке взрослого. Несмотря на трудности, связанные с точностью выполнения заданий, участники демонстрировали активный интерес к процессу и стремление к достижению результата. Это свидетельствует о формировании у них базовых

навыков перцептивного моделирования, которые требуют дальнейшего закрепления.

Наглядные результаты диагностики уровня овладения моделирующими перцептивными действиями представлены на рисунке 9.

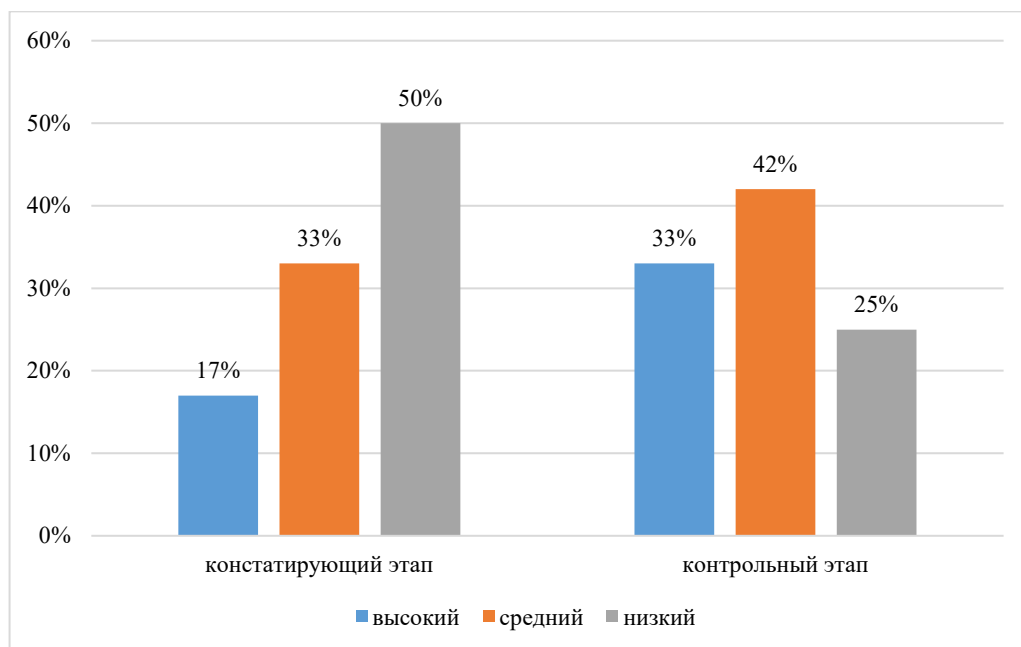


Рисунок 9 – Сравнительные результаты диагностики уровня овладения моделирующими перцептивными действиями

Анализ данных, представленных на рисунке 9, позволил сделать вывод, что большинство респондентов демонстрируют средний уровень овладения моделирующими перцептивными действиями.

Сводные сравнительные результаты диагностики интеллектуальной готовности к обучению в школе у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи, по всем методикам, представлены на рисунке 10.

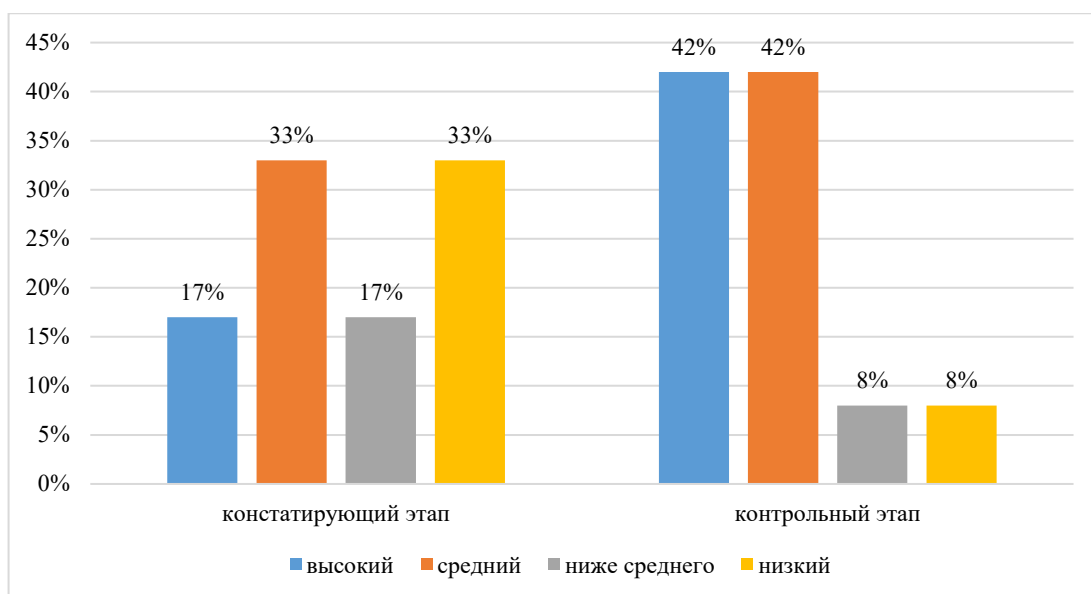


Рисунок 10 – Сравнительные результаты диагностики интеллектуальной готовности к школе у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи

Таким образом, сравнительный анализ результатов диагностики интеллектуальной готовности к школе детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи показал положительную динамику. Это позволяет говорить о том, что применяемые методы и подходы в данном процессе оказались эффективными. Стоит отметить, что данное повышение уровня интеллектуальной готовности ставит перед педагогами задачи по дальнейшей поддержке и развитию этих навыков у детей. В будущем стоит обратить внимание на поддержку оставшихся 16% детей, чтобы минимизировать различия в уровнях готовности к школе и обеспечить более равномерное развитие всех участников образовательного процесса.

Выводы по второй главе. Исследование уровня сформированности интеллектуальной готовности детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи к обучению в школе показало, что на констатирующем этапе большинство детей показали недостаточный уровень интеллектуальной готовности к школе, что может негативно сказаться на их адаптации в учебном процессе и привести к трудностям в обучении, а также снижению мотивации. Это требует проведения целенаправленной работы для развития интеллектуальной готовности у детей старшего дошкольного

возраста, особенно тех, у кого имеются серьезные нарушения речи. Так как игра является ведущей деятельностью в дошкольном возрасте, игровая активность становится основным средством для достижения этой цели.

На формирующем этапе исследования были разработаны и реализованы игры с правилами для детей с тяжелыми нарушениями речи, направленные на формирование основных компонентов интеллектуальной готовности к школе: памяти, мышления, речи.

Контрольный этап исследования показал положительную динамику, что позволило говорить о том, что игры с правилами являются активным инструментом для формирования интеллектуальной готовности к обучению в школе у детей с тяжелыми нарушениями речи.

Таким образом, цель выпускной квалификационной работы достигнута, гипотеза исследования доказана.

Заключение

Изучением формирования интеллектуальной готовности к школе детей 6-7 лет, в том числе детей с тяжелыми нарушениями речи занимались такие отечественные педагоги и психологи, как Б.М. Величковский, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Е.Е. Китик, Е.Е. Кравцова, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Н.В. Нижегородцева, С.Л. Рубинштейн, Т.В. Черниговская, В.Д. Шадриков, Д.Б. Эльконин.

Авторы определяют понятие «интеллектуальная готовность» как комплексную характеристику, включающую в себя уровень развития умственных процессов (мышление, внимание, память, восприятие) и готовность индивида к восприятию и освоению новых знаний и умений. Они указывают, что особые сложности при формировании интеллектуальной готовности к школе возникают у детей с тяжелыми нарушениями речи. Тяжелые нарушения речи могут затруднять понимание учебного материала, что препятствует развитию когнитивных навыков, таких как внимание, память и мышление.

На констатирующем этапе исследования была проведена диагностика уровня сформированности интеллектуальной готовности обследуемых детей к школе. Результаты констатирующего этапа выявлены следующие: высокий уровень демонстрируют 17% воспитанников, средний уровень – 33%, уровень ниже среднего – 17%, низкий уровень – 33%. На основании результатов диагностического исследования можно сделать вывод о том, что у большинства детей, прошедших диагностику, наблюдаются низкие уровни интеллектуальной готовности к школьному обучению. Это может значительно повлиять на их адаптацию к учебной среде и, как следствие, вызвать проблемы с адаптацией к школьной среде и снижение учебной мотивации.

На формирующем этапе исследования работа строилась на основе гипотезы исследования:

- разработано содержание игр с правилами в соответствии с показателями сформированности интеллектуальной готовности к обучению в школе у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи;
- организована поэтапная работа по формированию интеллектуальной готовности к обучению в школе у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи посредством игр с правилами;
- обогащена развивающая предметно-пространственная среда группы играми с правилами.

В ходе проведения игр с правилами дети учились формулировать свои мысли и выражать их словами; взаимодействовать друг с другом, ждать своей очереди и уважать мнение других; способствовали расширению словарного запаса, развитию фонематического слуха, воображения; в процессе игр с правилами дети учились быстро генерировать идеи и ассоциации, что развивало их творческое мышление.

На контрольном этапе исследования была проведена повторная диагностика сформированности интеллектуальной готовности к школе обследуемых детей по тем же методикам, что и на констатирующем этапе, которая показала положительную динамику: высокий уровень демонстрируют 42% воспитанников, средний уровень – 42%, уровень ниже среднего – 8%, низкий уровень – 8%.

Данные результаты доказывают эффективность игр с правилами в формировании интеллектуальной готовности к школе детей 6-7 лет с нарушениями речи.

Таким образом, цель выпускной квалификационной работы достигнута, гипотеза исследования доказана.

Список используемой литературы

1. Абуталипова Э. Н., Сайфуллина Г. Ф., Усманова С. Г., Хужин Р. А. Особенности внимания и мышления детей младшего школьного возраста с речевыми нарушениями // Мир науки, культуры, образования. 2020. №3. С. 14– 16.
2. Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование. СПб. : Питер, 2007. 688 с.
3. Артемьева В. Е. Педагогические условия преодоления нарушений просодической стороны речи у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи // Мир педагогики и психологии. 2024. № 6(95). С. 186–191.
4. Безруких М. М. Ребенок идет в школу : знаете ли вы своего ученика?: проблемы психол. адаптации : пособие для студентов пед. ин-тов, пед. училищ и колледжей и родителей. Москва: Академия, 1996. 232 с.
5. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Москва: Педагогика, 2017. 402 с.
6. Бова М. А. Технологии интеллектуальной подготовки к школьному обучению детей с общим недоразвитием речи // Молодежь XXI века: образование, наука, инновации: Материалы XII Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием. В 4-х частях, Новосибирск, 01–03 ноября 2023 года. Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, 2024. С. 40–41.
7. Бойкина М. В. Об интеллектуальной готовности дошкольников к школьному обучению // Академический вестник. Вестник Санкт-Петербургской академии пост дипломного педагогического образования. 2014. № 2 (25). С. 40–42.
8. Бубчикова Н. В. К вопросу об интеллектуальной готовности детей 6-7 лет к обучению в школе // Теоретические и практические аспекты современной науки : Материалы Международной (заочной) научно-практической конференции, Минск, Беларусь, 22 марта 2018 года. Минск,

Беларусь: Научно-издательский центр "Мир науки" (ИП Вострецов Александр Ильич), 2020. С. 259–262.

9. Венгер А. Л. Психологические особенности шестилетних детей. М., 2004. 287с.

10. Вершинина Т. С. Психологическая готовность детей с речевыми нарушениями к обучению в школе // Педагогика, психология, общество: от теории к практике : Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, Чебоксары, 30 июля 2021 года. Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2021. С. 282–287.

11. Выготский Л. С. Кризис семи лет: Собрание сочинений: в 6 т. М. : Просвещение, 1984. Т. 4. 486 с.

12. Габбасова С. В. Построение системы работы по психологической подготовке к школе детей с общим недоразвитием речи // Актуальные вопросы образования и науки : сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 14 частях, Тамбов, 30 декабря 2013 года. Том Часть 1. Тамбов: ООО «Консалтинговая компания Юком», 2014. С. 41–42.

13. Габриелова Т. С. К вопросу о развитии у детей 6-7 лет интеллектуальной готовности к школе в процессе экспериментирования // Вестник научных конференций. 2021. № 2-5(2). С. 39–42.

14. Глухов В. П. Особенности творческого воображения у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Недоразвитие и утрата речи. Вопросы теории и практики. М., 1985. С. 41–48.

15. Глухов В. П. Методика формирования навыков связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи: учебное пособие для вузов. Москва: Издательство Юрайт, 2023. 231 с.

16. Горюнова Ж. В. Диагностика психологической готовности детей к обучению в школе диагностика психологической готовности детей к обучению в школе // Личностное развитие: социокультурные и

образовательные аспекты : Сборник научных статей Национальной научно-практической конференции, Новокузнецк, 01–31 октября 2022 года / Под редакцией А. И. Алонцевой, А. А. Колтуновой, И. В. Лукьянченко, Т. А. Налимовой. Новокузнецк: «Кемеровский государственный университет», 2022. С. 102–106.

17. Гребенникова Е. В. Социально-психологические особенности детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи // Научно-педагогическое обозрение. 2018. № 4(22). С. 18–26.

18. Грибова О. Е. К проблеме анализа коммуникаций у детей с речевой патологией // Дефектология. 1995. № 6. С. 7–16.

19. Грошенкова В. А. Теоретико-методологические основы коррекции связной речи младших школьников с тяжелыми нарушениями // Вестник Костромского государственного университета. 2020. Ч. 24, № 3. С. 202–206.

20. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе. 4-е изд., перераб. и дополн. СПб. : Питер, 2004. 184 с.

21. Диагностика готовности ребенка к школе: Электронный методический кейс / О. А. Агафонова, Т. В. Гладырева, Т. В. Глухова, Е. В. Корепанова, О. В. Ожгихина, Т. С. Тамбовцева; Под ред. Т. В. Гладыревой, Т. С. Тамбовцевой. Ижевск: МАУИМЦ «Альтернатива», 2020г. 42 с.

22. Долгова В. И. Интеллектуальная готовность к школьному обучению у детей старшего дошкольного возраста // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. Т. 31. С. 56–60.

23. Дудьев В. П. Развитие невербальных коммуникаций у дошкольников с ОНР // Логопед в детском саду, №2, 2006. С. 16–20.

24. Запорожец А. В. Избранные психологические труды. М. : Педагогика, В 2 т., 1986. 614 с.

25. Игнатович И. И. К вопросу об интеллектуальной готовности ребенка к обучению в школе. // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2020. №8. С. 19–21.

26. Кириллова Е. А. Психологическая готовность к школе детей с тяжелыми нарушениями речи, обучающихся в условиях специального (коррекционного) и инклюзивного образования // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2-1. С. 502.

27. Китик Е. Е. Дети с тяжёлыми нарушениями речи: учебное пособие для общеобразовательных организаций. М. : Просвещение, 2020. 47 с.

28. Кодацкая Т. А. Особенности социально-психологической готовности к школе у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Социальные науки. 2019. №1. С. 366–372.

29. Кравцова Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе / Науч.- исслед. ин-т дошкольного воспитания Акад. пед. наук СССР. М. : Педагогика, 1991. 152 с.

30. Кутухина Л. Л. Технологии формирования интеллектуальной готовности к школьному обучению детей с нарушениями речи // Мировая наука. 2023. С. 74–77.

31. Левина Р. Е. Разграничение аномалий речевого развития у детей // Дефектология. 2005. № 2. С. 12–16.

32. Леонтьев А. Н. Психическое развитие ребенка в дошкольном возрасте // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста / Просвещение; под ред. А. Н. Леонтьева, А. В. Запорожца. Москва, 1995. С. 11–24.

33. Нижегородцева Н. В., Шадриков В. Д. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе: Пособие для практических психологов, педагогов и родителей. М. : ВЛАДОС, 2001. 256 с.

34. Нищева Н. В. Планирование коррекционно-развивающей работы в группе компенсирующей направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи (ОНР) и рабочая программа учителя-логопеда : учебно-методическое пособие. Санкт-Петербург : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015. 387 с.

35. Носова Н. В. Формирование интеллектуальной готовности к обучению в школе у детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи // Социализация личности на разных этапах возрастного развития: опыт,

проблемы, перспективы : Сборник научных статей VII Республиканской научно-практической конференции (с международным участием), Гродно, 13 ноября 2020 года / Редколлегия: Н. В. Крюковская (отв. ред.) [и др.]. Гродно: Гродненский государственный университет имени Янки Купалы, 2020. С. 89–94.

36. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста : метод. пособие: с прил. альбома «Наглядный материал для обследования детей»/ под ред. Е. А. Стребелевой. М. : Просвещение, 2004. 164 с.

37. Сурова Я. В. Взаимосвязь высших психических функций и развития речи у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. 2024. № S2-1(50). С. 142–144.

38. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Приказы и письма Министерства образования и науки Российской Федерации / Правовая библиотека образования. М. : Сфера, 2023. 80 с.

39. 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. М. : Альфа, 1993. 103 с.

40. Хватцев М. Е. Логопедия. М. : Владос, 2009. 272 с.

41. Чепова О. Е. Особенности предшкольной подготовки детей с ОНР // Содержание современного предшкольного образования: баланс инноваций и традиций : Материалы III Всероссийской научно-практической конференции, Томск, 06 декабря 2019 года / Науч. редактор Г.Х. Вахитова. Томск: Томский государственный педагогический университет, 2020. С. 133–140.

42. Чипиль Е. В., Шамовская Т. В. Психолого-педагогические условия интеллектуального развития дошкольников с тяжелыми нарушениями речи //

Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2019. Т. 3. № 4. С. 341–347.

43. Шванцара Й. Диагностика психического развития. М. : Авиценнум, 1978. 388 с.

44. Щур С. Л. Формирование навыка связного высказывания у детей с тяжелыми нарушениями речи // Вестник образовательного консорциума Среднерусский университет. Серия: Гуманитарные науки. 2017. № 10. С. 50–53.

45. Эльконин Д. Б. Детская психология : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и спец. психологии. Москва: Academia. 2007. 384 с.

Приложение А

Результаты диагностики на констатирующем этапе

Таблица А.1 – Результаты обследования детей по методике «Ориентационный тест школьной зрелости Керна-Йирасека» (констатирующий этап)

Имя ребенка	Рисунок человека	Графическое копирование фразы из письменных букв	Срисовывание точек в определенном пространственном положении	Всего баллов	Уровень зрелости
Анна	1	1	1	3	высокий
Алина	2	3	2	7	средний
Виктория	2	2	2	6	средний
Дарья	1	2	1	4	высокий
Екатерина	4	3	3	10	незрелый
Ирина	3	3	3	9	ниже среднего
Артем	4	4	4	12	незрелый
Владислав	1	1	1	3	высокий
Глеб	3	3	3	9	ниже среднего
Дмитрий	2	2	2	6	средний
Захар	2	2	2	6	средний
Иван	5	5	4	14	незрелый

Продолжение Приложения А



Он и сын.
аналогично. 35

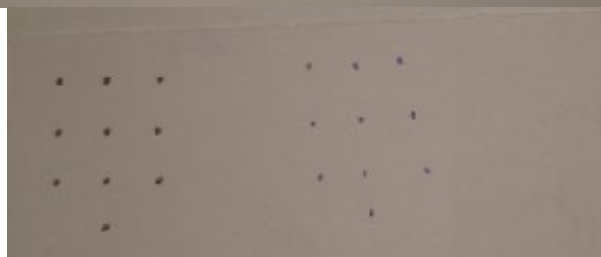


Рисунок А.1 – Работы детей по ориентационному тесту школьной зрелости Керна-Йирасека

Продолжение Приложения А

Таблица А.2 – Результаты обследования по методике Н.И. Гуткиной «Сапожки» (констатирующий этап)

Имя ребенка	1 Правило	2 Правило	3 Закрепление	4 Закрепление	5 Закрепление	6 I загадка	7 II загадка	8 III загадка	9 IV загадка	Итого баллов	уровень готовности
Анна	1	1	1	1	1	0	1	1	1	8	высокий
Алина	1	1	1	1	1	0	1	0	0	6	средний
Виктория	1	1	1	1	0	0	1	1	0	6	средний
Дарья	1	1	1	1	1	0	0	1	1	7	средний
Екатерина	1	1	0	0	0	0	0	0	0	2	низкий
Ирина	1	1	1	1	0	0	0	0	0	4	ниже среднего
Артем	1	1	1	0	0	0	0	0	0	3	низкий
Владислав	1	1	1	1	1	0	1	1	0	7	средний
Глеб	1	1	1	1	0	0	0	1	0	5	ниже среднего
Дмитрий	1	1	1	1	0	0	0	0	0	4	ниже среднего
Захар	1	1	1	1	0	0	0	1	0	5	ниже среднего
Иван	1	1	0	0	0	0	0	0	0	2	низкий

Продолжение Приложения А

Таблица А.3 – Результаты обследования по методике «Расскажи» – 5 субтест (Е.А. Стребелева) (констатирующий этап)

Имя ребенка	Уровень
Анна	высокий
Алина	высокий
Виктория	высокий
Дарья	средний
Екатерина	низкий
Ирина	средний
Артем	низкий
Владислав	средний
Глеб	средний
Дмитрий	низкий
Захар	низкий
Иван	низкий

Продолжение Приложения А

Таблица А.4 – Результаты обследования по методике «Перцептивное моделирование» (Л.А. Венгер) (констатирующий этап)

Имя ребенка	Уровень
Анна	высокий
Алина	высокий
Виктория	средний
Дарья	средний
Екатерина	низкий
Ирина	средний
Артем	низкий
Владислав	средний
Глеб	низкий
Дмитрий	низкий
Захар	низкий
Иван	низкий

Приложение Б

Этапы реализации игр с правилами для детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи

Таблица Б.1 – Этапы по реализации игр с правилами для детей 6-7 лет
с тяжелыми нарушениями речи

Название игры	Цель
Разговорный мяч	Содействие в обучении ведению диалога.
Найди лишнее	Развитие логического мышления, умения классифицировать и обобщать.
Что сначала, что потом?	Развитие логического мышления, умения устанавливать причинно-следственные связи, развитие речи.
Эмоциональные карточки	Развитие навыков распознавания эмоций и выразительности речи.
Сказочный мешок	Развитие словарного запаса и навыков описания.
Кто я?	Развитие навыков вопросов и ответов.
Сложи узор (Танграм, геометрические фигуры)	Развитие пространственного мышления, конструктивных навыков, внимания, усидчивости.
Словесные ассоциации	Развитие творческого мышления и словарного запаса.
Игра с моторным компонентом «Хлопай-топай» (с использованием визуально-ритмического ряда)	Развитие чувства ритма, слухового восприятия, зрительной памяти, ориентации в пространстве.
Ритмичные фигуры	Развитие внимания, памяти, чувства ритма, логического мышления и зрительно-моторной координации.

Продолжение Приложения Б

Продолжение таблицы Б.1

Название игры	Цель
«Пальцы-ладошка-кулак» (с использованием нейротренажера «Жесты») Приложение В, рисунок В.2.	Развитие зрительной памяти, ориентации в пространстве.
Цепочка слов	Развитие ассоциативного мышления и речи.
«Расскажи историю»	Развитие связной речи и воображения.
«Скажи наоборот»	Развитие речи, логического мышления.
«Кто больше?»	Развитие словарного запаса и умения классифицировать.
«Собери предложение»	Развитие грамматического строя речи и умения строить предложения.
«Сказочный конструктор»	Развитие воображения, речи и умения строить связный рассказ.
«Геометрический пазл»	Развитие пространственного мышления и мелкой моторики.
«Собери цепочку»	Развитие внимания, памяти, логического мышления.
Пазл-загадка»	Развитие пространственного мышления, внимания и мелкой моторики.

Приложение В

Картотека игр с правилами для детей 6-7 лет с тяжелыми нарушениями речи

– Разговорный мяч.

Цель: содействие в обучении ведению диалога.

Правила: дети сидят в кругу и передают мяч по очереди. Тот, кто поймал мяч, говорит одно слово или фразу на заданную тему (например, «еда», «игрушки»). Взрослый может задавать дополнительные вопросы для поддержки разговора.

– Найди лишнее.

Цель: развитие логического мышления, умения классифицировать и обобщать.

Правила: ведущий (воспитатель или ребенок) называет ряд из 4-5 слов (или показывает картинки). Например: «Яблоко, груша, банан, морковь». Детям нужно определить, какое слово лишнее и объяснить, почему. В примере выше, «морковь» – лишнее, так как это овощ, а остальные – фрукты. За правильный ответ ребенок получает фишку. В конце игры подсчитываются фишки, и определяется победитель.

–Что сначала, что потом?

«Что сначала, что потом?» (последовательность событий).

Цель: развитие логического мышления, умения устанавливать причинно-следственные связи, развитие речи.

Правила. Педагог предлагает детям серию картинок, иллюстрирующих последовательность событий (например, «Как растет цветок», «Как готовят суп», «Как одеваются на прогулку»). Картинки перемешиваются. Детям нужно разложить картинки в правильной последовательности и объяснить свой выбор.

Продолжение Приложения В

Можно использовать таймер, чтобы добавить элемент соревнования.

– Эмоциональные карточки.

Цель: развитие навыков распознавания эмоций и выразительности речи.

Материалы: карточки с изображениями лиц, показывающими разные эмоции (радость, грусть, злость, удивление).

Правила. Ведущий показывает карточку с изображением эмоции. Дети по очереди называют эмоцию и пытаются воспроизвести её мимику и жесты. Можно добавить задание: рассказать о ситуации, когда они испытывали эту эмоцию (можно использовать подсказки).

– Сказочный мешок.

Цель: развитие словарного запаса и навыков описания.

Материалы: мешок с различными игрушками или предметами.

Правила. Ведущий достает один предмет из мешка и показывает его детям. Дети по очереди описывают предмет (что это, какого цвета, для чего нужно). Можно задать дополнительные вопросы: «Где мы можем это увидеть?» или «Кто может это использовать?»

– Кто я?

Цель: развитие навыков вопросов и ответов.

Материалы: карточки с изображениями животных, персонажей или предметов.

Правила. Один из детей выбирает карточку и приклеивает её на лоб так, чтобы остальные могли её видеть. Остальные дети задают вопросы, чтобы помочь угадать, кто изображен на карточке (например, «Это животное?», «Оно большое?»).

Продолжение Приложения В

Ребенок, который угадал, получает возможность выбрать следующую карточку.

– Словесные ассоциации.

Цель: развитие творческого мышления и словарного запаса.

Правила. Один из детей называет любое слово. Следующий ребенок должен назвать слово, которое ассоциируется с предыдущим (например, «солнце» – «жар»). Игра продолжается до тех пор, пока дети могут придумывать ассоциации.

– Сложи узор (Танграм, геометрические фигуры).

Цель: развитие пространственного мышления, конструктивных навыков, внимания, усидчивости.

Правила. Каждому ребенку выдается набор геометрических фигур (например, Танграм) и карточка с образцом узора. Детям нужно сложить такой же узор из имеющихся фигур. Можно проводить игру на время.

– Игра с моторным компонентом «Хлопай-топай».

Материалы: визуально-ритмический ряд.

Цель: развитие чувства ритма, слухового восприятия, зрительной памяти, ориентации в пространстве.

Правила. Хлопать: педагог вводит условное цветовое обозначение действия, выкладывает элемент синего цвета. Увидев два символа синего цвета, ребёнок должен 2 раза хлопнуть в ладоши, три синих символа – 3 раза хлопнуть в ладоши и т.д. Необходимо проявить фантазию, придумывать и рисовать различные ритмические рисунки, сочетая комбинации хлопков: 1 – 2, 2 – 1, 1 – 3, 2 – 3, 3 – 1, 3 – 2, 3 – 3 и так далее.

Продолжение Приложения В

Топать: педагог вводит условное цветовое обозначение действия, выкладывает элемент красного цвета. Увидев два красных символа, ребёнок должен 2 раза топнуть ногой, три красных символа – 3 раза топнуть ногой. Хлопать – топать: педагог выкладывает визуально-ритмические ряды с использованием символов синего и красного цвета. На каждый цвет ребенок должен вспомнить действие и выполнить его. Пример на рисунке В.1.

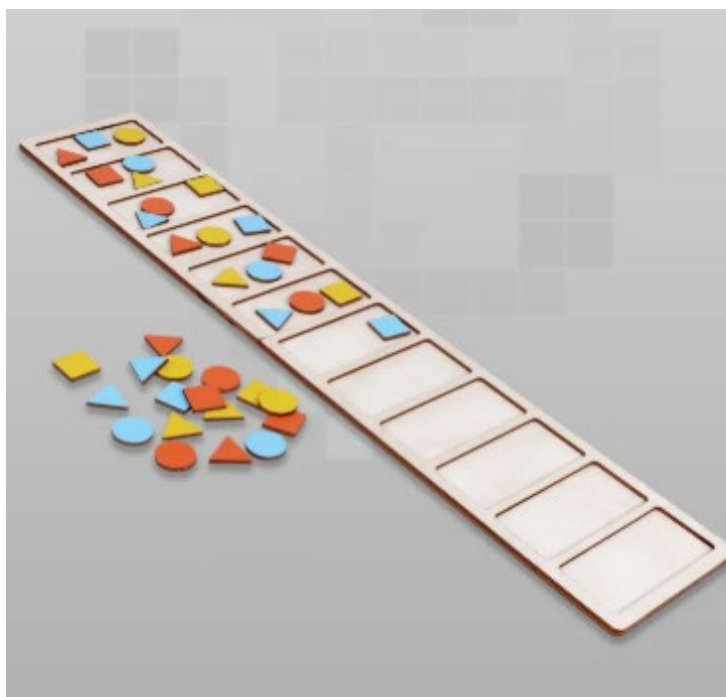


Рисунок В.1 – Визуально-ритмический ряд

– Ритмичные фигуры.

Цель игры: развитие внимания, памяти, чувства ритма, логического мышления и зрительно-моторной координации.

Необходимые материалы Карточки с фигурами: квадрат, круг, треугольник, прямоугольник. Карточки должны быть яркими и легко различимыми. Лучше иметь несколько наборов карточек. Карточки с ритмическими паттернами: на этих карточках нарисованы последовательности из тех же фигур, но в определенном ритме. Например: Круг-Круг-Квадрат (долгий-долгий-короткий ритм).

Продолжение Приложения В

Треугольник-Круг-Прямоугольник (равномерный ритм).

Квадрат-Квадрат-Квадрат-Круг (три коротких, один долгий).

Можно использовать условные обозначения для ритма: «- -» - долгий, «.» - короткий. Например, Круг (- -) - Квадрат (.)

Музыкальный инструмент (желательно): Бубен, барабан, ксилофон или просто хлопки в ладоши.

Игровое поле (опционально): Можно нарисовать на большом листе бумаги таблицу с несколькими строками и столбцами для размещения фигур.

Подготовка к игре. Распечатайте или нарисуйте карточки с фигурами и ритмическими паттернами. Разложите карточки с фигурами перед ребенком. Объясните ребенку, что такое ритм и как он может быть представлен визуально. Покажите ребенку примеры ритмических паттернов и попросите его повторить их, используя фигуры.

Правила игры. Ведущий (родитель или учитель) выбирает карточку с ритмическим паттерном. Он может показать ее ребенку или проговорить вслух (например, «Круг – Круг – Квадрат»). Можно использовать музыкальный инструмент для задания ритма.

Ребенок должен выложить последовательность из фигур, соответствующую ритмическому паттерну. Например, если паттерн «Круг – Круг – Квадрат», ребенок должен выложить две карточки с кругом, затем одну карточку с квадратом.

Ребенок должен прохлопать или простучать ритм этой последовательности. Это помогает закрепить связь между визуальным и слуховым восприятием ритма.

Продолжение Приложения В

Ведущий оценивает правильность выполнения задания. Если ребенок справился правильно, он получает очко или небольшую награду.

Сложность можно увеличивать постепенно. Начните с простых паттернов из двух-трех фигур. Увеличьте количество фигур в паттерне. Используйте более сложные ритмы (например, синкопы или паузы). Предложите ребенку самому придумывать ритмические паттерны и выкладывать их.

Игра может быть индивидуальной или командной. В командной игре дети могут соревноваться друг с другом, кто быстрее и правильнее выложит последовательность фигур.

– Игра «Пальцы-ладошка-кулак».

Цель: развивать чувство ритма, развивать зрительную память, ориентацию в пространстве.

Материалы: нейротренажер «Жесты» (рисунок В.2).

Правила. Выкладываем ряд 1:3 из развивающего набора «Жесты» добавляем движения (два пальца-ладошка-кулак...). Также можно добавить речь - переключение со звука на звук, со слога на слог, со слова на слово. Если ряд 1:3, то добавив звуки, получится так: А-У-О-А-У-О-А-У-О...

Продолжение Приложения В



Рисунок В.2 – Нейротренажер «Жесты»

– «Цепочка слов».

Цель: Развитие ассоциативного мышления и речи.

Правила. Первый игрок называет любое слово (например, «яблоко»). Следующий игрок должен назвать слово, которое ассоциируется с предыдущим (например, «дерево»). Игра продолжается, пока кто-то не сможет придумать слово.

Можно усложнить: слова должны начинаться на последнюю букву предыдущего слова.

– «Расскажи историю».

Цель: развитие связной речи и воображения.

Продолжение Приложения В

Правила. Ведущий начинает рассказ с одного предложения (например, «Жил-был маленький щенок»). Каждый следующий игрок добавляет по одному предложению, продолжая историю.

Игра продолжается, пока история не закончится.

Можно задать тему (например, «путешествие» или «волшебный лес»).

– «Скажи наоборот».

Цель: развитие речи, логического мышления.

Правила. Ведущий называет слово (например, «горячий»). Дети должны быстро назвать антоним («холодный»). Можно играть на скорость: кто первый назвал правильный ответ, получает очко.

– «Кто больше?».

Цель: развитие словарного запаса и умения классифицировать.

Правила. Ведущий задает категорию (например, «животные», «фрукты», «профессии»). Дети по очереди называют слова из этой категории. Кто не может назвать слово, выбывает. Побеждает тот, кто назовет больше всего слов.

– «Собери предложение».

Цель: развитие грамматического строя речи и умения строить предложения.

Правила. Ведущий называет несколько слов вразброс (например, «мальчик», «мяч», «играть»). Дети должны составить из них предложение («Мальчик играет с мячом»). Можно усложнить, добавляя больше слов или ограничивая время.

Продолжение Приложения В

– «Сказочный конструктор».

Цель: развитие воображения, речи и умения строить связный рассказ.

Правила. Дети получают карточки с изображениями персонажей, предметов и мест. Нужно составить сказку, используя все карточки. Побеждает самый оригинальный и логичный рассказ.

– «Геометрический пазл».

Цель: развитие пространственного мышления и мелкой моторики.

Правила. Детям раздаются наборы геометрических фигур. Задача – собрать из них заданную фигуру или изображение. Кто быстрее справится, получает жетон. Игра помогает лучше понимать формы и их сочетания.

– «Собери цепочку».

Цель: развитие внимания, памяти, логического мышления.

Правила. Используются карточки с последовательностями (числа, буквы, фигуры). Ребёнок должен продолжить цепочку, соблюдая закономерность. Игра тренирует внимание и аналитическое мышление.

– «Пазл-загадка».

Цель: развитие пространственного мышления, внимания и мелкой моторики.

Правила. Ребёнку предлагается собрать пазл из нескольких частей (например, картинку с животным или геометрической фигурой).

После сборки ребёнок должен ответить на вопрос, связанный с изображением (например, «Где живёт это животное?» или «Как называется эта фигура?»). Игру можно усложнить, увеличивая количество деталей или добавляя временные ограничения.

Приложение Г

Результаты диагностики на контрольном этапе

Таблица Г.1 – Результаты обследования детей по методике «Ориентационный тест школьной зрелости Керна-Йирасека» (констатирующий этап)

Имя ребенка	Рисунок человека	Графическое копирование фразы из письменных букв	Срисовывание точек в определенном пространственном положении	Всего баллов	Уровень зрелости
Анна	1	1	1	3	высокий
Алина	2	2	2	6	средний
Виктория	1	2	1	4	высокий
Дарья	1	1	1	3	высокий
Екатерина	3	3	2	8	ниже среднего
Ирина	2	2	2	6	средний
Артем	3	3	2	8	ниже среднего
Владислав	1	1	1	3	высокий
Глеб	2	2	2	6	средний
Дмитрий	1	2	1	4	высокий
Захар	1	2	1	4	высокий
Иван	3	3	2	8	ниже среднего

Продолжение Приложения Г

Таблица Г.2 – Результаты обследования по методике Н.И. Гуткиной «Сапожки» (контрольный этап)

Имя ребенка	1 Правило	2 Правило	3 Закрепление	4 Закрепление	5 Закрепление	6 I загадка	7 II загадка	8 III загадка	9 IV загадка	Итого баллов	уровень готовности
Анна	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	высокий
Алина	1	1	1	1	1	0	1	1	1	8	высокий
Виктория	1	1	1	1	1	0	1	1	0	7	средний
Дарья	1	1	1	1	1	0	1	1	1	8	высокий
Екатерина	1	1	1	1	0	0	0	1	0	5	ниже среднего
Ирина	1	1	1	1	1	0	1	1	0	7	средний
Артем	1	1	1	1	0	0	0	1	0	5	ниже среднего
Владислав	1	1	1	1	1	0	1	1	1	8	высокий
Глеб	1	1	1	1	1	0	1	1	0	7	средний
Дмитрий	1	1	1	1	1	0	1	1	0	7	средний
Захар	1	1	1	1	1	0	1	1	0	7	средний
Иван	1	1	1	1	0	0	0	1	0	5	ниже среднего

Продолжение Приложения Г

Таблица Г.3 – Результаты обследования по методике «Расскажи» – 5 субтест (Е.А. Стребелева) (контрольный этап)

Имя ребенка	Уровень (констатирующий этап)	Уровень (контрольный этап)
Анна	высокий	высокий
Алина	высокий	высокий
Виктория	высокий	высокий
Дарья	средний	высокий
Екатерина	низкий	средний
Ирина	средний	высокий
Артем	низкий	средний
Владислав	средний	средний
Глеб	средний	средний
Дмитрий	низкий	средний
Захар	низкий	средний
Иван	низкий	низкий

Продолжение Приложения Г

Таблица Г.4 – Результаты обследования по методике «Перцептивное моделирование» (Л.А. Венгер) (контрольный этап)

Имя ребенка	Уровень (констатирующий этап)	Уровень (контрольный этап)
Анна	высокий	высокий
Алина	высокий	высокий
Виктория	средний	высокий
Дарья	средний	высокий
Екатерина	низкий	средний
Ирина	средний	средний
Артем	низкий	средний
Владислав	средний	средний
Глеб	низкий	средний
Дмитрий	низкий	низкий
Захар	низкий	низкий
Иван	низкий	низкий