

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. В.П.
АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт психолого-педагогического образования
Кафедра психологии

Корнеева Елена Андреевна

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

Тема: Игра как средство оптимизации процесса социальной адаптации детей
с задержкой психического развития дошкольного возраста

Направление подготовки 44.03.02. психолого-педагогическое образование
(код направления подготовки/код специальности)

Профиль психологическое образование

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Зав. кафедрой

Дубовик Е.Ю., доцент, кандидат психологических наук

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

_____ (дата, подпись)

Руководитель

Титова О.И., доцент, кандидат психологических наук

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

Дата защиты **27.06.2016**

Обучающийся

Корнеева Елена Андреевна

(фамилия, инициалы)

_____ (дата, подпись)

Оценка _____

(прописью)

Красноярск 2016

Содержание:

Введение.....	3
Глава 1. Психолого-педагогические аспекты оптимизации социальной адаптации дошкольников с задержкой психического развития посредством игры в инклюзивной образовательной среде.....	7
1.1. Сущность категории «социальная адаптация».....	7
1.2. Специфика развития дошкольника с задержкой психического развития.....	12
1.3. Инклюзивный подход к созданию образовательной среды для детей с задержкой психического развития	21
1.4. Социализирующий потенциал детской игры	35
Глава 2. Экспериментальное исследование возможностей оптимизации процесса социальной адаптации дошкольников с задержкой психического развития посредством игры.....	41
2.1. Организационно-методическое обеспечение эксперимента	41
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента	46
2.3. Разработка комплекса игр, способствующих оптимизации процесса социальной адаптации дошкольников с задержкой психического развития.....	56
2.4. Анализ первичных результатов апробации комплекса игр, способствующих оптимизации процесса социальной адаптации дошкольников с задержкой психического развития	64
Заключение	74
Библиографический список	78
Приложения	85

Введение

Реформирование системы образования в нашей стране началось ещё в далёкие 1990-е годы. Именно тогда, в числе прочих преобразований, были ликвидированы специальные группы в детских садах и классы выравнивания в школах, которые изначально создавались для детей с особым психоневрологическим статусом – детей с задержкой психического развития. В стране практически не осталось образовательных учреждений VII вида, исключением являются лишь города федерального значения и крупные города в европейской части России.

Всё это происходило под лозунгом всеобщей демократизации и гуманизации системы образования, которые предполагают равные права и возможности для всех детей. Равенство прав и возможностей стали обозначать словом «интеграция», что означало объединение детей с особыми образовательными потребностями с обычными детьми в целях лучшей социальной адаптации первых и повышения уровня толерантности вторых.

Однако усилия реформаторов не принесли ожидаемых результатов, интеграционные процессы, представлявшие собой формальное искусственное смешение детей с различными образовательными потребностями в общую массу, оказались неэффективными, что со всей очевидностью продемонстрировало введение новой формы итоговой аттестации выпускников общеобразовательных школ – Единого государственного экзамена, – когда дети из бывших классов выравнивания не справились с этим испытанием. Более того, и в дошкольных образовательных учреждениях, и в школах увеличилось количество «трудных» детей, имеющих проблемы в поведенческой сфере, и большинство их – дети с особыми образовательными потребностями. Решению этой проблемы не помогло даже усиление психологического компонента сопровождения образовательного и воспитательного процессов в детских садах и школах.

И лишь недавно педагогическое сообщество признало ошибочным путь интеграции и заявило о необходимости реализации инклюзивного образования, подразумевающего гибкую подстройку под потребности каждого ребенка и оптимизацию процесса адаптации детей с особыми образовательными потребностями.

Понимание необходимости перестройки системы образования в подобном русле стало очень значимым моментом, задавшим новое, конструктивное и потенциально продуктивное направление реформы. Тем не менее, нельзя не отметить, что современный этап реформирования отечественной системы образования по-прежнему характеризуется рядом противоречий. Первое противоречие заключается в том, что существует потребность общества в социализированной личности, способной адаптироваться в любом социуме, в том числе и дошкольном. Однако существующий уровень педагогов по социальной адаптации детей с особыми образовательными потребностями остается на низком уровне. Второе противоречие обусловлено разрывом теории и практики, поскольку существует множество игровых технологий, ориентированных на решение проблемы социальной адаптации детей, но именно для детей с теми или иными образовательными потребностями использование подобных средств происходит не систематично и не достаточно эффективно. И, наконец, третье противоречие состоит в том, что в профессиональной педагогической среде уже достаточно прочно утвердился термин «дети с особыми образовательными потребностями», но при этом в контексте оптимизации процесса социальной адаптации речь почему-то идет обычно только лишь о детях с ограниченными физическими возможностями здоровья. Такое сужение понятия «особые образовательные потребности» представляется необоснованным, ведь у детей с задержкой психического развития тоже особые образовательные потребности, а потому создание благоприятной

образовательной среды должно предполагать обеспечение оптимальных условий и для этой категории детей.

Выявленные противоречия обуславливают актуальность темы настоящего исследования. Кроме того, актуальность проблемы оптимизации процесса социальной адаптации дошкольников с задержкой психического развития посредством игры проистекает из давно доказанных наукой тезисов, а именно: дошкольный возраст – важнейший этап социализации личности, на протяжении которого закладываются базовые нормы просоциального поведения; при работе с детьми с задержкой психического развития созданию благоприятных условий для их социальной адаптации должно уделяться такое же пристальное внимание, какое уделяется созданию условий для интеллектуального развития; игра – это не только ведущий вид деятельности дошкольника, это – мощнейшее средство обучения, воспитания и развития ребёнка.

Целью настоящего исследования является разработка и апробация комплекса игр, способствующих оптимизации процесса социальной адаптации дошкольников с задержкой психического развития.

Объект исследования: процесс социальной адаптации дошкольников с задержкой психического развития.

Предмет исследования: оптимизация процесса социальной адаптации дошкольников с задержкой психического развития посредством комплекса игр.

Задачи исследования:

- 1) Провести теоретический анализ категории «социальная адаптация» и специфических характеристик развития дошкольника с ЗПР;
- 2) Охарактеризовать проблему социальной адаптации дошкольников с ЗПР в педагогическом аспекте через выявление сущностных характеристик инклюзивной образовательной среды для детей с ЗПР и социализирующего потенциала детской игры;

3) Экспериментальным путём исследовать возможности использования игры как средства оптимизации процесса социальной адаптации дошкольников с ЗПР.

База исследования: Муниципальное дошкольное образовательное учреждение «Юксеевский детский сад», Большемуртинский район, Красноярский край.

Методы исследования: теоретический анализ психологической и педагогической литературы, тестирование, методы количественного и качественного анализа.

Рабочая гипотеза: обогащение образовательного и воспитательного процессов в дошкольном образовательном учреждении специально подобранным комплексом игр способствует созданию оптимальных условий для социальной адаптации дошкольников с задержкой психического развития.

Теоретическая новизна настоящего исследования заключается в том, что разработка комплекса игр, оптимизирующих процесс социальной адаптации дошкольников с ЗПР, осуществлялась нами не как часть методики дошкольного образования, а как часть механизма реализации инклюзивного подхода.

Практическая значимость настоящего исследования состоит в том, что его материалы могут быть использованы педагогическими коллективами ДООУ при разработке комплексных программ адаптации детей с особыми образовательными потребностями.

Глава 1. Психолого-педагогические аспекты оптимизации социальной адаптации дошкольников с задержкой психического развития посредством игры в инклюзивной образовательной среде

1.1. Сущность категории «социальная адаптация»

Раскрывая вопрос о сущности социальной адаптации как научной категории, следует, в первую очередь, отметить, что «адаптация» – понятие общенаучное, т.е. используемое в различных отраслях естественнонаучного и гуманитарного знания, и отражающее различные аспекты взаимодействия человека с окружающей его средой.

На природном уровне человеку присущи такие виды адаптации, как биологическая, физическая, биофизиологическая, психологическая.

Под биологической адаптацией понимается «целостная система реакций организма, имеющих активный, направленный на поддержание жизнедеятельности в условиях среды (гомеостаз) и обеспечивающих возможности развития при их изменении» [29, С. 10].

Физическая адаптация есть не что иное, как «совокупность физиологических изменений, лежащих в основе уравнивания организма с условиями среды» [29, С. 12].

Биофизиологическая адаптация – это «состояние психических процессов, состояний и свойств индивида, соответствующее условиям и требованиям окружающей среды» [29, С. 12].

Психологическая адаптация – это процесс и результат приспособления свойств среды потребностям человека на уровне психики, обеспечивающий единство социального и биологического в человеке [29, С. 14].

Новый способ адаптации, выработавшийся в ходе филогенеза, получил название социальной или социально-психологической адаптации, сущность которой сводится к подстройке индивида к изменениям социально-

политических, экономических, межличностных и иных общественных отношений.

Именно социальная адаптация личности в настоящее время занимает умы многих отечественных и зарубежных специалистов в области философии, социологии, психологии и педагогики, что обусловлено постоянными и весьма интенсивными трансформациями общественных отношений, и на сегодняшний день в науке сложилось множество подходов к пониманию сущности категории «социальная адаптация».

Ряд специалистов (Л.Н. Коган, М.И. Скубий и др.) рассматривает социальную адаптацию с точки зрения её функционального предназначения для развития человека. Они отмечают, что «личность, попадающая в адаптивную ситуацию, неизбежно использует адаптивную потребность, т.е. потребность приблизить, в некоторой степени «уравнять» свои шаблоны поведения, представления, привычки в соответствии с изменившимися условиями социальной среды. Адаптивные потребности удовлетворяются не путем простого приспособления личности к динамичным условиям социального окружения, а в процессе сложного взаимодействия со средой» [31, С. 8]. Как видим, в данном случае речь идёт о трактовке сущности социальной адаптации через понятие о социальной активности личности, то есть акцент делается на том, что социальная адаптация – процесс, в котором личность проявляет изрядную долю активности, а не пассивно приспосабливается к меняющимся условиям среды, процесс, предполагающий, но ни в коем случае не исключаящий активность личности. Другими словами, социальная адаптация не может существовать без социальной активности и наоборот.

Большинство же исследователей (Д.А. Андреева, Ю.В. Кярвялис, И.А. Милославова, А.А. Налчаджян, Т.Л. Колчанин и др.) социальную адаптацию трактует как «процесс взаимодействия личности и социальной среды, в результате которой происходит согласование норм, ценностей, убеждений

определенной личности с нормами, ценностями, традициями той социальной группы, в которую она входит» [52, С. 105].

В психологической науке, разрабатывающей теории предметной деятельности человека как основы его развития, представленные в работах Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, В.В. Давыдова и др., следует, что и адаптация, и воспитание должны быть деятельностными процессами. В зависимости от видов деятельности, общения выделяются три вида социальной адаптации: производственная, бытовая и адаптация в ситуации досуга (Б.Д. Парыгин, А.П. Растигеев), разрабатываются социально-психологические механизмы, стадии (периоды), формы (Е.А. Климов, В.В. Селиванов), знания которых важны нам для определения способов, условий адаптации, для индивидуальной коррекции поведения дошкольника в адаптационный период в различных общественных учреждениях.

Итогом обобщения сущности понятий «социальная адаптация» является такое её определение: социальная адаптация – это «интегративный показатель состояния человека, отражающий его возможности выполнять определенные биосоциальные функции: адекватное восприятие окружающей действительности и собственного организма; адекватная система отношений и общения с окружающими; способность к труду, обучению, к организации досуга и отдыха; способность к самообслуживанию и взаимобслуживанию в семье и коллективе; изменчивость (адаптивность) поведения в соответствии с ролевыми ожиданиями других» [50, С. 121].

Понятие социальной адаптации тесно связано с понятием «социализация» и в педагогической практике они нередко отождествляются, используются как идентичные по своему содержанию. В этой связи имеет место объективная необходимость в том, чтобы разграничить понятия «социализация» и «адаптация».

В современной литературе имеются различные подходы к установлению соотношений между этими понятиями.

Социализация – «процесс усвоения индивидом социального опыта, системы социальных связей и отношений. В процессе социализации человек приобретает убеждения, общественно одобряемые формы поведения, необходимые ему для нормальной жизни в обществе. Под социализацией следует понимать весь многогранный процесс усвоения опыта общественной жизни и общественных отношений» [52, С. 90].

Представляется, что социальная адаптация и социализация – понятия близкие, характеризующие процесс активного взаимодействия личности и общества. Социализация более широкое понятие, включающее процесс становления личности под влиянием различных воздействий, в то время, когда социальная адаптация понимается как в большей степени субъективно опосредованное развитие личности, соответствующее ее индивидуальным особенностям и способностям.

Взаимодействие личности со средой в процессе ее социальной адаптации определяется рядом условий (индивидуально-типологическими особенностями личности, ее мотивационной структурой, потребностями и т.п.), которые формируются в процессе социализации, «... так как процесс социализации можно характеризовать как постепенное расширение по мере приобретения индивидом социального опыта сферы его общения и деятельности, как процесс развития саморегуляции и становления самосознания и активной жизненной позиции» [50, С. 118].

В качестве институтов социализации следует рассматривать семью, дошкольные учреждения, школы, учебные и трудовые и другие коллективы средства массовой информации, неформальные группы. Особая роль в социализации индивида отводится развитию и умножению его контактов с другими людьми и в условиях общественно значимой совместной деятельности. Через эти контакты у индивида начинается формирование

умений воспринимать и оценивать себя и других, что является необходимым и важным условием адаптации личности в обществе, в конкретной социальной группе.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что при подготовке ребенка к условиям новой социальной среды большой эффект может быть достигнут в результате активной деятельности, в частности, игровой. Поскольку игра для ребенка дошкольного возраста является ведущим, наиболее значимым видом деятельности, она оказывает огромное влияние на процесс возникновения новообразований психики, развитие практически всех познавательных психических процессов. Отсутствие у ребенка готовых способов поведения и необходимость их конструирования в соответствии с требованиями социальной среды – такой акцент ставит при анализе поведения индивида социальная адаптация.

Обращаясь к проблеме социальной адаптации дошкольников, мы исходим из концепции социальной обусловленности психики, которая разрабатывалась Л.С. Выготским, Д.Н. Узнадзе, Б.М. Тепловым, А.А. Смирновым, Б.Г. Ананьевым, В.Н. Мясищевым и другими учёными. Согласно ей, психика личности, соответственно, и её поведение, опосредуются теми конкретно-историческими условиями, в которых она формируется. Интересным в этом смысле также является исследование И.К. Кряжевой, рассматривающей социальную адаптацию как явление «включённости» человека в социальную среду в процессе его общественно полезной деятельности, интеграции с общностью и самоопределение в ней на основе наиболее существенных особенностей индивидуальности или кратко «...включение личности в социальную среду через приобретение статуса, места в социальной структуре общества» [51, С. 143].

Характеристика условий, при которых индивид выступает как объект и субъект социальной адаптации, позволит выявить традиционные подходы и определить пути наиболее эффективной организации процесса социальной

адаптации старших дошкольников в системе общественных учреждений игровыми средствами.

Наполнение социальной среды конкретным содержанием (в нашем случае – специально подобранными играми), имеет принципиальное значение для последующего анализа, ведь этим определяется своеобразие проявлений адаптации как социального процесса и констатации итоговых результатов её развития (уровни сформированности навыков социальной адаптации, развитие адаптивных способностей) в процессе игровой деятельности.

В заключение отметим, что при определении содержательной стороны социальной адаптации дошкольников, необходимо понимать, что, во-первых, социальная адаптация есть процесс личностный, его необходимо рассматривать в связи с формирующейся и развивающейся личностью ребенка, с особенностями его развития и воспитания; во-вторых, уровни, средства, способы, методы адаптации определяются в зависимости от возрастных, индивидуально-типологических особенностей личности ребенка; и, наконец, в-третьих, результативность социальной адаптации следует рассматривать с позиции степени успешности взаимодействия ребёнка с окружающей средой.

1.2. Специфика развития дошкольника с задержкой психического развития

Под задержкой психического развития в специальной психологии понимается нарушение или замедление темпа психического развития в сравнении с нормативными показателями для данной возрастной категории.

Этот термин используется для обозначения широкой группы разнородных нарушений психического развития (дизонтогений).

Возможность объединять задержки психического развития разных типов и различной этиологии в единую категорию обусловлена тем фактом, что все эти дизонтогении имеют определённые, специфичные для данной категории нарушений, сходства проявлений в познавательной деятельности и эмоционально-волевой сфере.

Исследования задержек психического развития традиционно ведутся в различных направлениях – клиническом, психологическом и педагогическом.

Фундаментальные труды по проблематике ЗПР представлены такими исследователями, как Т.А. Власова, Т.Б. Глезерман, Ю.Г. Демьянов, В.В. Ковалев, В.В. Лебединский, В.И. Лубовский, Н.Я. Семаго и М.М. Семаго, Г.Е. Сухарева, У.В. Ульенкова и других.

Данные о задержках психического развития, содержащиеся в специальной литературе, позволяют охарактеризовать эту категорию дефектов психического развития с позиции значимости особенностей ЗПР для проведения психолого-педагогической диагностики и последующей разработки программ коррекционно-развивающего воздействия.

Клинический аспект задержек психического развития заключается в наличии широкого спектра разнообразных интеллектуальных расстройств, обусловленных недоразвитием у детей познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы или их сочетанием.

С точки зрения возрастной нормы, дети с ЗПР находятся как бы на более раннем в хронологическом плане этапе онтогенеза, которому свойственны незрелость отдельных параметров интеллектуальной и эмоционально-волевой сфер. Наряду с ограниченностью знаний и представлений об окружающем мире, несформированностью навыков интеллектуальной деятельности, имеет место более или менее значительная незрелость поведенческих реакций. Вместе с тем, зона ближайшего развития детей с ЗПР в значительной степени отличается от зоны ближайшего развития детей со стойкими нарушениями в развитии (то есть с умственной

отсталостью), что позволяет разграничивать эти дефекты даже в тех случаях, когда по большинству признаков они оказываются сходными [2, С. 65].

В большинстве случаев патогенетическую основу ЗПР составляет резидуальная недостаточность центральной нервной системы различной этиологии, которая провоцирует неполноценность функционирования коры головного мозга и нарушение психического развития парциального характера. Высшая нервная деятельность детей с ЗПР характеризуется недостаточной силой нервных процессов, усилением склонности к иррадиации, разночастотными проявлениями инертности, что в обобщённом виде можно назвать недостаточностью нейродинамики [15, С. 171-172].

Абсолютно все варианты ЗПР сопряжены со снижением темпов развития детей и их обучаемости, неполноценностью (в сравнении с возрастными нормами) осуществления детьми познавательной деятельности. Однако каждый из вариантов ЗПР имеет собственную, отличную от других клинико-психологическую структуру и психолого-педагогический прогноз дальнейшего развития. Специфика клинической картины и прогноза развития обуславливается, в первую очередь, преимущественным характером нарушения (то есть тем, какие функции нарушены в первую очередь – интеллектуальные или эмоциональные). Помимо ведущего нарушения, специфику клинико-патопсихологической структуры каждого варианта ЗПР определяют степень выраженности нарушений, наличие и характер сочетанных расстройств (энцефалопатических и неврологических) [20, С. 83].

В специальной литературе, посвящённой задержкам психического развития, можно обнаружить множество разнообразных классификаций этого расстройства, однако в большинстве случаев практика психолого-медико-педагогических исследований опирается на классификацию ЗПР, разработанную К.С. Лебединской [19; 36].

Первый вариант в данной классификации – ЗПР конституционального происхождения. Отличительная особенность этого варианта ЗПР – так

называемый психический инфантилизм, представляющий собой ярко выраженную незрелость эмоционально-волевой сферы ребёнка. Незрелость эта выражается в наличии специфического комплекса заострённых черт характера, обуславливающих специфическое поведение ребёнка, затрудняющее и освоение им учебной деятельности, и социальную адаптацию. Психический инфантилизм – проблема преодолимая, поэтому прогноз психического развития при ЗПР конституционального происхождения благоприятный.

Второй вариант – ЗПР соматогенного происхождения. Само название этого варианта ЗПР указывает на то, что причиной психического недоразвития ребёнка является наличие какого-либо соматического расстройства, проявляющегося на фоне общей слабости организма. Это могут быть хронические инфекции, аллергии, врождённые пороки развития органов и их систем, продолжительные заболевания. Неблагополучная соматика, помноженная на закономерно появляющиеся в болезненном состоянии повышенную утомляемость, притуплённое внимание и невысокую познавательную активность, провоцирует замедление темпов психического развития. В виду того, что соматические расстройства устранимы (если не полностью, то хотя бы частично, как, например, в случае врождённого неизлечимого порока, который нейтрализуется поддерживающей терапией), а общий тонус организма восполним, прогноз дальнейшего психического развития ребёнка с ЗПР соматогенного генеза, при условии адекватного лечения и коррекционно-развивающей работы, благоприятен.

Дисгармоничность внутрисемейных отношений (как детско-родительских, так и супружеских), родительская некомпетентность, психологическое травмирование ребёнка, проявления насилия в любых его формах становятся причиной возникновения задержки психического развития психогенного происхождения.

Такая задержка психического развития проявляется, в первую очередь, в особенностях характера ребёнка: ребёнок становится нерешительным, несамостоятельным, безынициативным, патологически застенчивым и боязливым. Эти черты характера тормозят развитие эмоционально-волевой и интеллектуальной сфер ребёнка [9; 12; 27; 35; 38].

В виду того, что семейная обстановка, стиль воспитания ребёнка, само отношение взрослых к ребёнку и к другим членам семьи поддаются коррекции, прогноз психического развития ребёнка с ЗПР психогенного генеза потенциально благоприятный.

Единственный вариант ЗПР, при котором прогноз дальнейшего развития ребёнка, в сравнении с рассмотренными выше вариантами, наименее благоприятный, – это ЗПР церебрально-органического происхождения. Причина психического недоразвития ребёнка в данном случае заключается в органической недостаточности нервной системы. Органическая неполноценность нервной системы может быть результатом нейроинфекции, патологической симптоматики, сопровождавшей беременность матери ребёнка (инфекционные заболевания, интоксикации организма, токсикоз, резус-конфликт и т.д.), внутриутробной асфиксии или асфиксии в родах, родовой травмы, недоношенности. Детям с ЗПР церебрально-органического генеза обычно рекомендуется обучение в специальных образовательных учреждениях VII вида по специальным коррекционно-развивающим программам [59, С. 136].

Обобщённые психологические характеристики детей с ЗПР обнаруживаются у многих авторов. В контексте настоящего исследования эти обобщённые характеристики представляют значительный интерес в виду необходимости понимания того, каким образом следует организовывать инклюзивную образовательную среду для таких детей.

Замедленный темп развития, низкая продуктивность психических функций и их истощаемость, значительные затруднения в произвольной

регуляции всех видов деятельности, широкий диапазон проявлений недостаточности (то есть её неравномерность) в сочетании с наибольшей выраженностью дефицитарности интеллектуальной сферы – вот те общие характеристики, которые свойственны всем психическим процессам, всем психическим функциям у детей с ЗПР. В то же время каждая из психических функций имеет специфические особенности в пределах присущих ей характеристик [43, С. 21].

В исследованиях, посвященных изучению особенностей зрительного восприятия при ЗПР, прежде всего, указывается на низкую активность восприятия в целом и замедленность перцептивных зрительных операций, бедность ассоциативных процессов [37]. Восприятие детей с ЗПР отличается также недостаточностью произвольного выделения деталей, неполноценной дифференциацией информационной структуры воспринятого, низкой произвольной регуляцией способа восприятия. Оказание помощи в виде дополнительных комментариев в процессе восприятия облегчает детям объединение отдельных элементов воспринимаемого материала в интегральный образ [44, С. 101].

В исследованиях, посвященных изучению внимания детей с ЗПР, отмечается неустойчивость и неравномерность внимания, низкая степень концентрации на воспринимаемом материале, повышенная отвлекаемость, слабость распределения и переключаемости внимания. Между тем, внимание является необходимым условием успешности деятельности. Оно обеспечивает направленность на основное действие, сосредоточенность на нем и контроль над его протеканием [60]. Исследования, посвященные изучению у детей с ЗПР особенностей произвольного внимания во взаимосвязи с особенностями познавательных процессов, выявили две подгруппы детей с ЗПР, отличающиеся по ведущему фактору в структуре дефекта. Для детей одной подгруппы характерна недостаточность внимания, сочетающаяся с относительно высоким уровнем развития познавательной

деятельности (а также мышления и памяти). У детей другой выделенной подгруппы на первый план выступает недоразвитие познавательных процессов, сочетающееся с медленным темпом деятельности [63].

Особенности памяти при ЗПР характеризуются недостаточной продуктивностью всех её составляющих (запоминания, сохранения, воспроизведения).

Процессы запоминания отличаются низкой активностью и замедленной скоростью. Более того, имеют место снижения (в сравнении с возрастной нормой) объёмов, прочности и точности запоминания, замедление скорости, слабые помехоустойчивость и целенаправленность. В тех случаях, когда предъявляемые задания усложняются, продуктивность запоминания снижается. Она так же снижается в ситуации предъявления к запоминанию материала с конкурирующими группами элементов.

При воспроизведении материала возникают неточности, нарушения порядка воспроизведения, материал воспроизводится не в полном объёме, воспроизведение обобщений и логических цепочек затруднено, при этом несущественные детали могут воспроизводиться достаточно подробно. Воспроизведение больших по объёму текстовых сообщений существенно затрудняется по причине ограниченности речевой памяти.

Такие же недостатки свойственны и кратковременной памяти детей с ЗПР, и оперативной их памяти. Немаловажной особенностью памяти детей с ЗПР является тот факт, что при переходе от непосредственного запоминания к оперативному объём кратковременной памяти снижается.

Недостаточность памяти у детей с ЗПР проявляется по-разному, и дефект этот устраним при наличии коррекционной работы, адекватной задаче оптимизации мнестических процессов [46, С. 34-37].

Широкий спектр проявлений характеризует неполноценность мышления детей с ЗПР. Мыслительная деятельность таких детей отличается неустойчивостью и инертностью в сочетании с низкой самостоятельностью и

недостаточной продуктивностью. Мышление при ЗПР настолько тесно связано с конкретной ситуацией, что в большинстве случаев дети оказываются не в состоянии от неё отвлечься, что провоцирует затруднения в дифференциации связей и отношений, выделении существенных свойств и признаков. Аналитико-синтетические операции недостаточны. Сравнение различных параметров, требующее установление тождества представляется для детей с ЗПР исключительно сложной задачей. Кроме того, затруднительным оказывается перенос усвоенного способа деятельности на ситуации выполнения аналогичных действий и заданий. При решении задач проблемного характера дети с ЗПР могут бесконечно перебирать пробы, делать множество попыток решить задачу, но все они оказываются безрезультатными, чаще всего, по той простой причине, что эти попытки и пробы не доводятся до конца [49, С. 59].

Что касается творческого мышления, то начальная стадия его формирования у детей с ЗПР приходится не на дошкольный возраст, а на младший школьный, и развитие его, так же, как мышления словесно-логического, происходит неравномерно [32, С. 14].

Психические процессы и функции, рассмотренные выше, являются основными компонентами структуры познавательной деятельности детей. В виду того, что познавательная деятельность – целостная система, недостаточность любой из входящих в эту систему функций негативным образом сказывается на полноценности познавательной деятельности в целом.

Следует отметить, что установить степень влияния какой-либо из несформированных функций на успешность всей познавательной деятельности ребёнка чаще всего бывает очень сложно, а неравномерность и неоднородность проявлений отдельных дефицитов обуславливает невозможность построения каких бы то ни было универсальных схем поиска «западающего звена». Тем не менее, при всей неравномерности и

неоднородности развития различных сторон интеллектуальной деятельности детей с ЗПР, существует ряд общих особенностей, позволяющих в каждом конкретном случае с достаточно высокой точностью определять направления углубленной диагностики для установления точного диагноза.

Общие особенности познавательной деятельности детей с ЗПР заключаются в низкой мотивации и познавательной активности, в недостаточной целенаправленности и организованности познавательной деятельности, в импульсивности действий и соответствующем ей большом количестве допускаемых ошибок, а также в выраженной истощаемости.

В подавляющем большинстве случаев в процессе осуществления детьми с ЗПР познавательной деятельности имеют место затруднения в переключении с одного вида работы на другой, в переходе с использования одного способа или приёма работы на иной.

Специальными исследованиями установлено, что степень сформированности компонентов мыслительной деятельности у детей с ЗПР находится в прямой зависимости от степени развитости мозговой организации ориентировочной деятельности [22; 32].

Кроме того, общими для всех детей с ЗПР являются нарушения в процессе познавательной деятельности последовательности совершаемых действий, недоразвитие самоконтроля, в том числе – словесной регуляции собственных действий. Оречевление любой деятельности у таких детей затруднено, что вполне закономерно приводит к недоразвитию планирующей, фиксирующей и обобщающей речевых функций. В отношении самоконтроля можно говорить о том, что его неполноценность обусловлена такими личностными особенностями детей с ЗПР, как слабость познавательного интереса, низкий уровень мотивации и притязаний и, соответственно, неадекватная самооценка [11, С. 173].

Факт наличия задержки психического развития, а также её разновидность устанавливаются в ходе комплексного обследования

психолого-медико-педагогической комиссией (консилиумом), и решающее слово при постановке диагноза остаётся за врачом-психоневрологом (психиатром) [61, С. 5].

1.3. Инклюзивный подход к созданию образовательной среды для детей с задержкой психического развития

Как уже отмечено во введении, в нашей стране уже сформировался некоторый опыт использования в системе образования технологий инклюзии.

Инклюзивное образование определяется как «процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями» [62, С. 32]. Это такое образование, при котором подход к обучению и воспитанию детей выстраивается на основе принципа гибкого подхода к оценке потребностей обучающихся с целью удовлетворения их в полном объёме и с учётом актуальных возможностей детей. Инклюзивное образование предполагает, что разнообразие потребностей учащихся должно обеспечиваться соответствующим континуумом сервисов, главнейшим из которых является максимально благоприятная для обучающихся образовательная среда [67, С. 122].

Практика инклюзивного обучения детей с особыми образовательными потребностями, в том числе – детей с ЗПР, базируется на идее принятия индивидуальности каждого учащегося, независимо от того, насколько его личные возможности способны обеспечить удовлетворение потребности в полноценном образовании.

В российской практике инклюзия чаще всего рассматривается исключительно как обучение детей с инвалидностью в общеобразовательных школах вместе с их сверстниками. Однако на сегодняшний день имеет место

тенденция к расширительному толкованию термина «инклюзивное образование», а именно – к такому толкованию, которое подразумевает не только включение в общеобразовательную среду детей с инвалидностью, но и иных категорий детей, имеющих особые образовательные потребности. Такое толкование понятия инклюзии в образовании стало возможным, благодаря тому, что в профессиональной педагогической среде появилось понимание того факта, что инклюзивное обучение – это возможность развивать социальные отношения детей через их непосредственный опыт, которая появляется только в том случае, когда индивидуальные особенности ребёнка принимаются как данность, и не ребёнок подстраивается под образовательную среду, а образовательная среда гибко подстраивается под его возможности и потребности.

При инклюзивном подходе образовательный процесс выстраивается в полном соответствии с ФГОС и, что самое главное, он позволяет приобрести предусмотренные стандартом компетенции всем, без исключения, детям, в том числе обучающимся (воспитанникам) с ограниченными возможностями. Ребёнок с ограниченными возможностями – основной субъект, на которого направлены инклюзивные образовательные технологии.

Термин «ребенок с ограниченными возможностями» вошёл в практику отечественных специалистов в 1990-е годы, и заимствован он был из зарубежного опыта организации интегрированного и инклюзивного образования, а именно – путём перевода на русский язык термина «disabled child», характеризующего часть детей, которые не могут в силу физических, психических, умственных недостатков овладеть обычной школьной программой и нуждаются по этой причине в специально разработанных стандартах, методиках, содержании образования.

В то же время в российской педагогической науке сразу появилось множество разнообразных терминов, которые охватываются общим понятием «ребенок с ограниченными возможностями»: дети с нарушениями

развития, дети с недостатками в развитии, педагогически запущенные дети и т.д. [40, С. 8].

Несмотря на то, что терминология, призванная обозначать рассматриваемую категорию детей, весьма разнообразна, всем понятиям свойственны общие черты, позволяющие разные понятия использовать как семантически тождественные.

Первая черта – это наличие у ребёнка выявленных и зафиксированных компетентной комиссией функциональных недостатков или ограничений (физических и/или психических).

Вторая общая для всех терминов, обозначающих категорию детей с ограниченными возможностями, черта – это характер ограничений, а именно – ограничения или недостатки должны затруднять (в большей или меньшей степени, в зависимости от недуга) выполнение тех жизненных функций, которые для человека обычны и привычны.

Третья черта – это такая продолжительность ограничений или недостатков, которая создаёт необходимость создавать человеку особые условия жизнедеятельности, оказывать ему специализированную помощь [24, С. 232].

Ещё 10 лет назад виднейший представитель отечественной специальной психологии и коррекционной педагогики Л.М. Шипицина, рассматривая вопросы интегрированного и инклюзивного образования российских детей с интеллектуальным недоразвитием, отмечала: «учитывая значительную вариативность индивидуального развития детей, образовательным учреждением предусматривается несколько моделей совместного обучения – от постоянного до эпизодического, с сохранением во всех случаях необходимой специализированной психолого-педагогической помощи» [18, С. 239].

Таким образом, успешное функционирование и прогрессивное развитие инклюзивного образования требует разработки для обучающихся

многоступенчатой модели психолого-педагогического сопровождения и индивидуальных образовательных маршрутов, адекватных актуальным потребностям детей в помощи специалистов образовательного учреждения.

При разработке такой модели и индивидуальных образовательных маршрутов главной задачей, стоящей перед педагогами и администрацией образовательного учреждения, является выявление положительных особенностей каждого ребёнка с особыми образовательными потребностями, его актуальных возможностей и зоны ближайшего развития, с тем, чтобы определить перспективу развития имеющихся у него компетенций и границы расширения его функциональных возможностей [5].

В этой связи точная дифференциальная психодиагностика каждого ребёнка – обязательное условие успешности инклюзии. Дифференциальная психодиагностика – это зона ответственности квалифицированной диагностической службы, которая не только с максимальной точностью определяет индивидуальные особенности ученика и наилучший вариант его дальнейшего обучения, но и подробно расписывает рекомендации по разработке индивидуального образовательного маршрута.

Говоря о квалифицированной диагностической службе, мы не можем не отметить наличие проблемы методологической рассогласованности тех диагностических исследований, которые проводятся медицинскими работниками, психологами и педагогами. При использовании разного диагностического инструментария неизбежно возникают ситуации, когда диагностические результаты расходятся, и составление комплексного заключения, которое является отправной точкой для разработки индивидуальной образовательной программы, оказывается затруднительным. Более того, объективным препятствием к комплексной работе на основе единого подхода, является, на наш взгляд, отмечавшийся нами выше приоритет мнения врача-психоневролога при постановке диагноза. Преодолеть эти затруднения можно только в том случае, когда специалисты

готовы к командной работе и настроены именно на такой стиль совместной работы, то есть на сотрудничество в интересах ребёнка, предполагающее принятие и конструктивное обсуждение результатов всех диагностических исследований.

Не менее актуальной, по нашему мнению, является проблема методического обеспечения системы сопровождения инклюзивного образования детей с ЗПР. Современная психолого-педагогическая теория и практика с достаточной степенью полноты исследовала проблему недоразвития детей с ЗПР, негативных факторов, влияющих на результативность их обучения, однако одной лишь констатации факта наличия недостатка и структуры дефекта явно недостаточно для того, чтобы понять, как решить проблему, как преодолеть затруднения. Другими словами, диагностика в инклюзивном образовании не должна ограничиваться выявлением деструктивных факторов развития ребёнка с ЗПР, она должна включать в себя исследования конструктивных факторов дальнейшего развития ребёнка, но тот диагностический инструментарий, который на сегодняшний день имеется в распоряжении специалистов, работающих с детьми с ЗПР, ориентирован преимущественно на констатацию негативных аспектов проблем в развитии ребёнка.

Смысловое назначение системы сопровождения при инклюзивном образовании связано с задачей формирования у ребёнка способности самостоятельно находить и решать собственные проблемы развития, что обуславливает необходимость в поиске адекватных данной задаче методов диагностической оценки результатов психолого-педагогического сопровождения ребёнка. Совершенно очевидно, что принципиальный подход к такой оценке должен быть основан на исследовании не внутреннего мира ребёнка (динамики его познавательных процессов и эмоциональных состояний), а на исследовании внешних, поведенческих характеристик,

отражающих особенности взаимодействия ребёнка с ЗПР с окружающей средой.

При рассмотрении проблемы организации инклюзивной образовательной среды для детей с ЗПР возникает ещё один очень важный вопрос – вопрос о том, в каком возрасте инклюзия ребёнка будет наиболее успешной. Специалисты в области теории и практики инклюзивного образования едины во мнении о том, что таким возрастным периодом является дошкольный возраст. Обусловлено это тем фактом, что восприятие дошкольниками других людей ещё очень пластично, оно не «засорено» предубеждениями против людей с недостатками в физическом и/или психическом развитии. Дошкольник воспринимает недостатки (дефициты) в развитии своих сверстников как их индивидуальные особенности, точно такие же, как, например, голос или цвет глаз [6]. Специалисты акцентируют внимание на том, что организация инклюзивного обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями на ступени дошкольного образования позволяет не только решать проблему обеспечения полноценного образования для этой категории детей, но и одновременно решать проблему гуманизации общества, формирования толерантного отношения к людям с недостатками в развитии [1; 23; 53; 56; 58; 64]. Таким образом, одним из условий, обеспечивающих результативность инклюзивного образования детей с ЗПР можно считать его своевременность, которая подразумевает организацию инклюзивной образовательной среды в дошкольных учреждениях.

Немаловажным условием полноценности инклюзивной образовательной среды для детей с ЗПР следует признать специальную подготовку ближайшего социального окружения ребёнка к инклюзивным процессам посредством обучения взрослых по особым программам: для специалистов образовательных учреждений это программы переквалификации и повышения квалификации, а для законных

представителей ребёнка – программы формирования и развития родительской компетентности.

Особое внимание следует обратить на то обстоятельство, что именно родители особых детей настаивают на их включении в сообщество сверстников с нормативными показателями развития. Прежде всего, это связано с тем, что в существующей на сегодняшний день, десятилетиями складывавшейся и уже сформировавшейся системе специального образования детей с интеллектуальным недоразвитием вся методика обучения детей выстраивается вокруг коррекции познавательных процессов, познавательной деятельности, а социальная составляющая образовательного процесса остаётся за пределами психолого-педагогического воздействия. Это связано, прежде всего, с тем, что дети с ЗПР долгое время обучались только в коррекционных образовательных учреждениях VII вида. Появление в общеобразовательных школах так называемых «классов выравнивания» не смогло решить проблему социальной изоляции детей с ЗПР, потому что, во-первых, эти классы, несмотря на их нахождение в общеобразовательной среде, всё же существовали и функционировали достаточно автономно от остальных, и, во-вторых, процесс внедрения детей с особыми образовательными потребностями не был инклюзивным, это была интеграция – «механическое» объединение разных категорий детей без соответствующей перестройки методологической составляющей.

Разница в социальном опыте детей с ЗПР, обучающихся в изолированной среде, и детей, обучающихся в открытой общеобразовательной среде оказалась настолько огромной, что появилось понимание необходимости создавать для детей с ЗПР такую образовательную среду, которая позволила бы выравнивать не только интеллектуальное недоразвитие, но и социальный опыт детей – приводить его в соответствие с возрастной нормой, создавая одновременно и предпосылки для нормальной, полноценной жизни детей с ЗПР в обществе, и

предпосылки для развития гуманного, толерантного отношения здоровых детей к сверстникам с недостатками в развитии [39, С. 104].

На сегодняшний день первостепенной проблемой построения инклюзивной образовательной среды для детей с ЗПР является тот факт, что практикующие педагоги не готовы работать с учащимися с особыми образовательными потребностями. Большинство воспитателей дошкольных учреждений и школьных учителей недостаточно компетентны в вопросах, связанных со спецификой физического, физиологического, психического и социального развития детей с ЗПР. Разумеется, все квалифицированные педагоги во время получения профильного образования изучали возрастную психологию и имеют представление о нормативных показателях развития детей на разных возрастных этапах их развития. Однако учебные курсы по специальной психологии и коррекционной педагогике включены далеко не во все программы подготовки специалистов, а если они и фигурируют в образовательном стандарте ВУЗа, то содержание их не адаптировано к реалиям сегодняшнего дня. Речь здесь идёт о том, что при изучении основ специальной психологии и педагогике освоение знаний об особенностях детей с ограниченными возможностями не привязано к практике повседневной работы по реализации требований ФГОС. Кроме того, программы подготовки педагогов не предусматривают полноценного изучения теории и методики инклюзивного образования. В конечном итоге всё это провоцирует разрыв в представлениях о том, чего от педагога требует современная система образования, пропагандирующая создание безбарьерной среды и обеспечение равных возможностей для всех, и о том, как эти требования реализовать в обычной повседневной практике обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями, и педагоги оказываются морально и профессионально неготовыми к созданию инклюзивной образовательной среды и реализации инклюзивного подхода.

Специалисты в области инклюзивного образования отмечают, что актуальным является вопрос о понимании того, что тенденции развития ребенка с ЗПР и обычного ребёнка одинаковы, что отклонения в познавательном развитии у детей с ЗПР в значительной мере носят характер вторичного, а не первичного дефекта, и что дети с ЗПР имеют отличные возможности для развития, притом в большей степени для развития социального, потому что такие дети очень охотно включаются в трудовую деятельность и они сильнее, чем обычные дети, ориентированы на взрослых, что, несомненно, является мощным ресурсом для успешной социальной адаптации [1; 6; 23; 53-56; 58; 64].

Ещё Л.С. Выготский писал о том, что во всяком дефекте необходимо видеть его социальную сущность. Он писал: «Всякий телесный недостаток – будь то слепота, глухота или врожденное слабоумие – не только изменяет отношение человека к миру, но, прежде всего, сказывается на отношениях с людьми. Органический дефект или порок реализуется как социальное ненормальное поведение, ... происходит социальный вывих, перерождение общественных связей, смешение всех систем поведения» [15, С. 28]. Если педагог не видит социальной сущности дефекта аномального ребёнка, то всё обучение такого ребёнка будет дефицитарным.

Более того, в процессе организации инклюзивной образовательной среды для детей с ЗПР необходимо учитывать, что в силу деструктивных социальных влияний, основным из которых является дефицит общения со взрослым, у ребёнка с ЗПР ещё на самых ранних этапах его онтогенеза начинается отставание в коммуникативном развитии. Последствиями этого становятся деформации социальных компонентов личностного развития таких детей, их межличностных отношений и социально-психологической адаптации. Иначе говоря, взрослые, по сути, сами создают ситуацию, при которой коммуникативное и социальное развитие ребёнка с ЗПР затормаживается и идёт по неблагоприятному сценарию. Инклюзия призвана

устранить дефицит общения и, тем самым, изменить сценарий социального развития ребёнка с ЗПР.

Инклюзивное образование – это не тот подход, который изыскивает способы вовлечения детей с особыми потребностями и возможностями в общеобразовательное пространство, это – подход, разрабатывающий методы трансформации самой общеобразовательной системы, адаптации её под широчайший спектр нужд обучающихся и обогащения средствами удовлетворения образовательных потребностей, независимо от их специфики.

Для того, чтобы лучше понять саму суть инклюзивного образования и, главное, его отличие от образования интегрированного, которое, как отмечалось выше, нередко отождествляют с инклюзией, приведём такую таблицу.

Таблица 1

Различия образовательных систем

Тип образования	Тип обучающихся	Тип школы	Кто под кого подстраивается?
Обычное образование	Обычные дети	Обычная школа	Никто ни под кого не подстраивается, в этом нет необходимости
Специальное образование	Дети с особыми образовательными потребностями	Специальная школа	Школа и образовательная система подстраиваются под ребёнка

Интегрированное образование	Обычные дети + дети с особыми образовательными потребностями	Обычная школа	Система подстраивает особого ребёнка под обычные условия, используя специальные средства реабилитации и адаптации
Инклюзивное образование	Обычные дети + дети с особыми образовательными потребностями	Обычная школа	Система гибко и вариативно подстраивается под потребности обычных и особенных детей

Приведённая схема со всей очевидностью свидетельствует о том, что инклюзия – это гораздо больше, чем интеграция, ведь инклюзия – это внутренняя системная и содержательная перестройка, а интеграция – это внешняя подстройка среды с частичным обогащением методологической составляющей.

Эта разница как раз и обуславливает радикальную смену взглядов современных специалистов на то, как следует обучать особенных детей: на смену утверждениям о том, что детям с ЗПР гораздо лучше обучаться в специальных школах с особым режимом и содержанием образования, обеспечивающими полный комфорт и гарантированное достижение ограниченного объёма знаний, умений и навыков, пришло и утвердилось мнение о том, что детям с ЗПР следует обучаться в обычных школах, в которых образовательная система усилиями квалифицированных педагогов и иных специалистов адаптируется под возможности детей, что обеспечивает более высокое качество образования и адаптацию всех детей к социуму (для особых детей это адаптация к среде обычных людей, в которой им предстоит жить, с обеспечением умения общаться и не чувствовать себя ущербными, а

для обычных детей это адаптация к среде, в которой, помимо обычных людей, есть люди особенные, с обеспечением умения относиться к этим особенным людям без предубеждений, общаться с ними на равных) [7, С. 60].

Инклюзивная среда – это среда сотрудничества с особой культурой равноценности и сопричастности, базирующаяся на безусловном принятии факта ценности личности [8, С. 18].

Примечателен тот факт, что включение в культуру сверстников является наиболее успешным в дошкольном возрасте, нежели в школьном, и главную роль здесь играют значимые взрослые [1; 6; 54; 55]. Одним из основных условий полноценного включения детей с ЗПР в культуру сверстников является коррекция отношений участников процесса (детей, их педагогов и родителей) друг к другу. Взаимопонимание, взаимоуважение и взаимодействие – три составляющих успеха социальной интеграции, которая в дальнейшем способствует успешной инклюзии этих детей при обучении в общеобразовательной школе.

На интеграцию в культуру сверстников влияет возраст, пол и тип нарушения ребенка. Установлено, что чем старше дети с ограниченными возможностями, тем сложнее интеграция [3, С. 61]. В гендерном отношении также отмечаются различия: девочки более позитивно относятся к интеграции, чем мальчики. Тип нарушений оказывает разное влияние на интеграцию в дошкольном и школьном возрасте. Так, при интеграции в среду дошкольников более сильное негативное значение имеют двигательные нарушения по сравнению с интеллектуальными, а в школьную группу сверстников, наоборот, дети с двигательными нарушениями интегрируются легче, чем с интеллектуальными [4, С. 47].

Среди преимуществ инклюзивного образования, отличающих его от образования в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях и механической интеграции детей с ЗПР в общеобразовательную среду обычного детского сада и школы, можно назвать «создание благоприятных

условий для их скорейшей социализации и индивидуализации, где эти процессы понимаются в более широком смысле. Основой такой индивидуализации является возможность вести каждого конкретного ребенка в направлении образовательного стандарта своим путем, не снижая в целом уровня образования. Такой принцип изменяет не содержание, а методы и пути обучения» [17, С. 13].

Для успеха интеграции и последующей инклюзии возникает необходимость учета важного принципа – качества жизни. Повышение качества жизни, детей с отклонениями в развитии может быть достигнуто за счёт принципа социализации, который осуществляется на протяжении всей жизни человека и проходит в трёх сферах:

1) в деятельности (у ребёнка развиваются задатки и способности, происходит их реализация);

2) в общении (оно возникает во всех сферах жизнедеятельности, и в нём развиваются коммуникативные способности, способности взаимодействия с окружающими);

3) в самосознании, сознании и понимании самого себя (в развитии правильной самооценки, что означает адекватное мнение и суждение человека о самом себе, о своих качествах, достоинствах и недостатках, способностях, потенциальных возможностях, а также своем месте и роли среди других людей) [33].

Для организации полноценной инклюзивной образовательной среды для детей с ЗПР необходимо соблюсти целый ряд условий:

1) обеспечение соблюдения прав учащихся на получение полноценного образования;

2) эргономичная доступная среда (ЛФК, медицинский кабинет, специально оборудованный спортивный зал и др.);

3) организационно-методическая поддержка учебного процесса (индивидуальные учебные программы; инновационные информационные

технологии в учебном процессе; воспитательная работа, используемая в учебном процессе; текущий и итоговый контроль знаний учащихся);

4) мониторинг инклюзивного образования (отслеживание индивидуальных образовательных достижений учащихся и др.) [30, С. 55-57].

Несоблюдение хотя бы одного из перечисленных условий приведёт к тому, что все усилия по созданию инклюзивной образовательной среды сведутся, в лучшем случае, к обеспечению механической интеграции детей с ЗПР в среду сверстников, не имеющих отклонений от возрастных норм развития.

Важнейшим принципом построения инклюзивной образовательной среды для детей с ЗПР является необходимость дифференцированного подхода к детям с ограниченными возможностями. Это означает, что в некоторых случаях (например, при нарушениях эмоционально-волевой сферы, поведения, неблагоприятных социальных условий проживания ребёнка) более предпочтительным будет всё же обучение и воспитание детей в условиях специального (коррекционного) образовательного учреждения [39, С. 105].

Что касается коррекционно-развивающей работы с детьми с ЗПР, то здесь необходимо понимать, что в контексте инклюзивного образования такая работа не подменяет собой обучение ребенка с особыми образовательными потребностями, которое тоже носит коррекционно-развивающий характер, а включена в психолого-медико-педагогическое сопровождение ребенка в образовательном процессе. В коррекционно-развивающей работе особое место занимает психологическая и педагогическая коррекция. Педагогическая коррекция должна быть направлена на устранение пробелов в знаниях, на усвоение отдельных учебных предметов или их разделов [41; 66]. Другими словами, коррекционно-развивающая работа является дополнительной по отношению к основному образовательному процессу деятельностью, предназначение

которой состоит в обеспечении условий для более эффективного развития ребенка, раскрытия и реализации его способностей.

На основании вышеизложенного мы можем сформулировать ключевые принципы дошкольного инклюзивного образования:

1) Дошкольное образование детей осуществляется в детском саду по месту жительства ребёнка;

2) Программы раннего вмешательства осуществляются на основе базового принципа инклюзии и готовят к полноценному обучению и воспитанию ребёнка в детском саду комбинированного вида;

3) Методология разрабатывается для поддержки в обучении детей с различными способностями, что улучшает качество обучения и результаты социальной адаптации всех детей;

4) Все дети участвуют во всех мероприятиях без ограничений;

5) Индивидуальное обучение детей с ЗПР поддерживается совместной работой учителей, родителей и всеми теми, кто может оказать такую поддержку;

6) Инклюзивное образование, если оно организовано грамотно, должно предотвращать любые признаки дискриминации в отношении детей и поддерживает детей с особыми потребностями в их праве быть равноправными членами своих сообществ и общества в целом.

1.4. Социализирующий потенциал детской игры

Игра по праву считается деятельностью, в которой ребёнок осваивает всю систему человеческих отношений – сначала на эмоциональном уровне, а затем – на интеллектуальном.

Игра – это особая форма освоения действительности, предполагающая активное воспроизведение и моделирование ситуаций социального взаимодействия. Она возникает только на определенных этапах развития

общества, когда ребенок ещё не может принимать непосредственного участия в системе общественного труда, но у него уже есть потребность активно входить в общественную жизнь с сопутствующими ей разнообразными общественными отношениями.

В дошкольном возрасте игра является ведущим видом деятельности ребёнка, следовательно, именно в игре для дошкольника «наиболее полно представлены типичные для данного периода развития отношения ребенка и взрослых, а через это – его отношение к действительности» [70, С. 19], именно игра, как ведущая деятельность, «связывает ребенка с теми элементами окружающей действительности, которая в данный период является источником психического развития» [70, С. 20], именно от игры «в первую очередь, зависят наблюдаемые в данный период развития основные психические изменения в личности ребенка» [70, С. 20], и, наконец, именно внутри игры «происходит формирование или перестройка основных психических процессов ребенка» [70, С. 21].

Игра возникла в человеческом обществе как воспитательный инструментальный, связанный с общественной и трудовой деятельностью людей на генетическом уровне, и стала обязательным специфическим атрибутом детства как этапа онтогенеза. Недаром нидерландский историк культуры Иохан Хейзинга считает, что «в один ряд с такими определениями человека, как «*Homo sapiens*» (человек разумный) и «*Homo faber*» (человек созидатель) следует поставить ещё одно - «*Homo ludens*» (человек играющий), поскольку оно представляет столь же сущностную характеристику человека, как и у двух предыдущих» [69, С. 40].

Современные социологи, психологи, педагоги и культурологи едины во мнении о том, что игра – это объективная сторона существования человека и один из неотъемлемых способов его социальной жизни. Повышая интенсивность жизни каждого отдельно взятого человека и социальных общностей, игра становится неотъемлемой частью духовной культуры

людей, поддерживая и транслируя идеалы и ценности каждой эпохи [42, С. 84].

Щедровицкий Г.П., раскрывая философские аспекты сущности игры и её развивающий потенциал, подчёркивал, что «игра – это особая форма детской жизни, выработанная или созданная обществом для управления развитием детей: в этом плане она есть особое педагогическое творение» [28, С. 9].

Кон И.С. отмечает, что игру следует считать «механизмом самоорганизации и самообучения такой важной системы, как психика ребенка» [13, С. 11].

Наиболее глубоко развивающий потенциал детской игры и её значимость для социальной адаптации личности отражены в высказываниях Д.Б. Эльконина, который называл игру «арифметикой социальных отношений» и трактовал её как «деятельность, возникшую на определенном этапе онтогенеза, как одну из ведущих форм развития психических функций и способов познания ребенком мира взрослых ... как главное средство, способствующее разрешению внутренних противоречий и готовящее ребенка к осуществлению других видов деятельности» [70, С. 25].

Как социально-психологический феномен игра рассматривалась Б.Г. Ананьевым, Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, Д.Н. Узнадзе и другими отечественными исследователями.

Так, Б.Г. Ананьев в одной из своих работ писал, что игра – отнюдь не возрастная форма деятельности, предшествующая целенаправленному, специально организованному, систематическому учению, она – особая форма деятельности, которая охватывает все периоды человеческой жизни, без исключений [25, С. 206].

Выготский Л.С. особое внимание уделял тому обстоятельству, что «в игре происходит творческая переработка пережитых впечатлений, комбинирование их и построение из них новой действительности,

отвечающей запросам и влечениям самого ребенка ... Игра – это увеличительное стекло, в которое видится всё будущее развитие. Человек в игре совершает прыжок над уровнем своего прошлого развития» [14, С. 32]. И именно это свойство игры нести потенциал личностного развития, по мнению Выготского, делает игру столь привлекательной для её участников.

Леонтьев А.Н. акцентирует внимание на том, что игра является ведущим видом деятельности ребенка-дошкольника, т.е. «такой деятельностью, в связи с развитием которой происходят главнейшие изменения в психике ребенка и внутри которой развиваются психические процессы, подготавливающие переход ребенка к новой ступени его развития» [34, С. 170]. Путём многолетних исследований учёный неопровержимо доказал, что «ребёнок овладевает более широким, непосредственно недоступным ему кругом действительности в игре. Игра является важным источником развития сознания ребенка, произвольности его поведения, особой формой моделирования отношений между взрослыми, фиксируемых в правилах и определенных ролях» [34, С. 174].

Рубинштейн С.Л. называл игру «школой жизни и практикой развития» [16, С. 177], а Д.Н. Узнадзе – «генеральной формой поведения, содержание которой определяют, прежде всего, внутренние мотивы личности, её эмоционально- интимные побуждения, связанные с ощущениями радости и удовольствия» [26, С. 180].

Значимость игры для социального развития ребёнка подчёркивалась многими величайшими педагогами. Например, С.Т. Шацкий утверждал, что ограничение ребёнка в играх губительно для его природы и социализации, что отсутствие возможностей для удовлетворения потребности в игре может приводить даже к тому, что ребёнок станет преступником. Блонский П.П. считал, что ребёнок, лишённый игры, лишается возможности активно накапливать социальный опыт. Ведущий исследователь игры С.А. Шмаков считает, что «детство без игры и вне игры аномально и аморально. Лишение

ребенка игровой практики – это лишение его главного источника развития: импульсов творчества, одухотворения осваиваемого опыта, признаков и предмет социальной практики, индивидуального самопогружения, активизации процесса познания мира» [69, С. 37].

В работах целого ряда учёных фигурирует утверждение о том, что деятельность детей в условиях игровой ситуации может приобретать личностный смысл, тем самым, становясь более эффективным средством формирования личности, именно игровые ситуации предоставляют большие возможности для обучения детей различным видам социальной деятельности.

С точки зрения Р.И. Жуковской, Н.Я. Михайленко, Н.А. Коротковой, «игра представляет собой особую сферу человеческой активности, в которой личность не преследует никаких других целей, кроме получения удовольствия, удовольствия от проявления физических и духовных сил» [10, С. 43].

Газман О.С. отмечает, что «игра всегда выступает одновременно как бы в двух временных измерениях: в настоящем и в будущем. С одной стороны, она дарит сиюминутную радость, служит удовлетворению актуальных потребностей ребенка, с другой- всегда направлена в будущее, так как в ней моделируются какие-то жизненные ситуации, либо закрепляются свойства, качества, состояния, умения, навыки, способности, необходимые личности ребенка для выполнения им социальных, профессиональных, творческих функций, а также физической закалки развивающегося организма» [16, С. 9].

Одним из первых, кто квалифицировал игру как педагогическое явление, был великий немецкий педагог Фридрих Фребель. Он доказал, что игра способна решать задачи обучения ребенка, что «игра для ребенка – влечение, инстинкт, основная его деятельность, стихия, в которой он живет; она его собственная жизнь» [28, С. 112]. Фребель широко использовал игру

как одно из средств умственного развития, считая, что «ребёнок в играх утверждает в правилах и нормах поведения, тренирует свою волю, и что в свою очередь, способствует развитию мышления, воображения, фантазии, столь необходимых для детского творчества» [28, С. 114].

Американский психолог Э. Берн, автор теории транзакций, делает вывод о том, что «весь процесс воспитания ребенка – это обучение тому, в какие игры следует играть и как в них играть» [13, С. 7].

Немецкий психолог И. Байер под игрой понимает «деятельность детей, в которой они определенным способом воспроизводят явления в обществе, в окружающем мире. В основе игр лежит восприятие действительности, отражение реальной жизни. С помощью игры дети входят в общественные отношения, среди которых живут» [13, С. 7].

Во всех этих высказываниях учёных об игре прослеживается единая мысль: игра – необходимое средство развития (в первую очередь, социального) ребёнка и, вместе с тем, сама по себе – развивающая среда для ребёнка дошкольного возраста. Детская игра имеет историческую и социальную, а не биологическую природу. Среда выступает по отношению к игре как источник её развития. Игра, так или иначе, но всегда в доступной и интересной форме моделирует саму жизнь. Естественно, в каждую эпоху, в каждый период развития общества, дети отражают жизнь в играх по-своему. Сегодня, научно-технический процесс, гуманизация воспитания и обучения поставили на первое место задачу развития творческого потенциала каждого ребенка, независимо от его способностей и возможностей, и здесь игра должна стать одним из средств формирования личности, ибо она всегда связана с социально-экономическим развитием общества, культурными традициями народа, она эволюционирует вместе с ними.

Глава 2. Экспериментальное исследование возможностей оптимизации процесса социальной адаптации дошкольников с задержкой психического развития посредством игры

2.1. Организационно-методическое обеспечение эксперимента

Эксперимент по оптимизации процесса социальной адаптации дошкольников с ЗПР посредством использования игры осуществлялся нами в четыре этапа и проводился на базе Муниципального дошкольного образовательного учреждения «Юксеевский детский сад», Большемуртинского района», Красноярского края, с октября 2015 года и по апрель 2016 года.

Цель эмпирического исследования - выявить уровень социальной адаптации у детей с ЗПР.

Характеристика базы проводимого исследования.

МДОУ «Юксеевский детский сад» работаем в рамках инклюзивного образования. В настоящий момент в учреждении имеются две группы старшего возраста. В каждой из групп наряду с обычными дошкольниками обучаются дети с тем или иным вариантом нарушенного развития. Большинство из них дети с ЗПР (задержка психического развития). В 2015/2016 учебном году в эксперимент вовлечены 31 дошкольников старшей группы, 13 дошкольников имеют задержку психического развития.

Характеристика участников.

В эксперименте приняло участие 13 детей с ЗПР, обучающихся в инклюзивных группах МДОУ «Юксеевский детский сад».

Таблица 2

№ п/п	Имя, фамилия ребенка	Возраст
1	Аня К.	6 лет
2	Антон А.	6 лет
3	Иван Р.	6 лет
4	Катя К.	6 лет

5	Мирон Ф.	6 лет
6	Евгений У.	6 лет
7	Семен В.	6 лет
8	Инна С.	6 лет
9	Ирина Ч.	6 лет
10	Карина Н.	6 лет
11	Антон Т.	6 лет
12	Артем О.	6 лет
13	Катя Г.	6 лет

На первом этапе проводимого эксперимента были определены критерии оценки социальной адаптации и подобран комплекс диагностических методик для изучения уровней социальной адаптации воспитанников дошкольного образовательного учреждения с нормативным развитием и с диагнозом «задержка психического развития».

Понятие «социальная адаптация» раскрывается в совокупности четырёх компонентов:

- 1) Интеллектуальных способностей личности, характеризующих степень осведомлённости человека об окружающем его мире, о тех нормах и правилах, которые существуют в этом мире, о системе взаимоотношений с другими людьми, степени критичности мышления и т.д.;
- 2) Эмоционального состояния личности в условиях взаимодействия с социальным окружением;
- 3) Актуального социального статуса личности с соответствующим ему самоотношением;
- 4) Моделей поведения личности в ситуациях социального взаимодействия.

Таким образом, характер и особенности социальной адаптации личности следует оценивать в четырёх плоскостях:

- 1) Плоскость когнитивного развития;
- 2) Плоскость эмоционального развития;
- 3) Плоскость социального статуса и самоотношения;
- 4) Поведенческая плоскость.

В каждой из четырёх плоскостей можно выделить конкретные показатели, отражающие различные стороны социальной адаптации.

Таблица 3

№ п/п	Плоскость оценки социальной адаптации	Показатели
1.	Плоскость когнитивного развития	Уровень развития познавательных процессов
2.	Плоскость эмоционального развития	Осведомлённость и отношение к миру Эмоциональное отношение личности к ряду типичных жизненных ситуаций общения с другими людьми Особенности адаптированности к жизненной ситуации и степени значимости социального окружения
3.	Плоскость социального статуса и самоотношения	Социальный статус в группе Самооценка
4.	Поведенческая плоскость	Сформированность коммуникативных умений Поведение в ситуациях агрессии

Для оценки каждого из показателей подобран диагностический инструментарий, соответствующий целям исследования и возрастным особенностям испытуемых:

Таблица 4

№ п/п	Плоскость оценки социальной адаптации	Показатели	Метод (методика) диагностики
1.	Плоскость когнитивного развития	Уровень развития познавательных процессов Осведомлённость и отношение к миру	Тест Д. Векслера Анкета
2.	Плоскость эмоционального развития	Эмоциональное отношение личности к ряду типичных	Тест «Тревожность» (Р. Тэмпл, В.

3.	Плоскость социального статуса и самооотношения	жизненных ситуаций общения с другими людьми Особенности адаптированности к жизненной ситуации и степени значимости социального окружения Социальный статус в группе	Амен, М. Дорки) Проективная методика «Я, мама, детский сад» (И.В. Дубровина) Методика «Секрет»
		Самооценка	Методика «Лесенка» (В.Г. Щур)
		Сформированность коммуникативных умений	методика Г.Л. Цукерман «Рукавички»
4.	Поведенческая плоскость	Поведение в ситуациях агрессии	тест «Кактус» М.А. Панфиловой

Для вычисления общего интегрального показателя социальной адаптации мы позаимствовали формулу, выведенную И.Ю. Резвановой на основе метода ранговых чисел:

$$K = (A_1 + A_2 + A_3 + A_4 + A_5 + A_6 + A_7 + A_8) / N, \text{ где}$$

K – коэффициент социальной адаптации старших дошкольников, $A_1, A_2, A_3, \dots, A_8$ – диагностические показатели, N – общее количество диагностических показателей, равное восьми.

Для вычисления высокого уровня социальной адаптации максимальное количество баллов по 8 показателям 24 (средняя величина 3).

Для трёх уровней используются следующие значения коэффициента:

$$K_v = 3 \text{ (высокий уровень);}$$

$$K_c = 2 \text{ (средний уровень);}$$

$$K_n = 1 \text{ (низкий уровень).}$$

Каждому уровню, по И.Ю. Резвановой, соответствуют определённые характеристики.

- Высокий уровень социальной адаптации: высокий уровень познавательного развития, устойчивый интерес к окружающей

действительности, различным видам деятельности; способен к эмоциональной регуляции собственного поведения, распознает эмоциональные состояния других; общителен, имеет адекватную самооценку, благоприятный статус в группе; готов к социальным действиям, творчеству;

- Средний уровень: средний уровень познавательного развития, испытывает интерес к некоторым видам деятельности; не всегда способен регулировать собственные эмоции, распознавать эмоциональные состояния других людей, средний уровень личностной тревожности, имеет неадекватную самооценку, индифферентно относится к сверстникам и взрослым, не всегда общителен; частично готов к социальным действиям, творчеству;

- Низкий уровень: низкий уровень познавательного развития, отсутствует устойчивый интерес к окружающему миру; имеет повышенный уровень личностной тревожности, эмоционально неустойчив, равнодушен к окружающим; имеет неадекватную самооценку, аффективный характер действий, не проявляет интерес к творческой деятельности.

На втором этапе экспериментальной деятельности нами была проведена диагностика актуального уровня социальной адаптации старших дошкольников с ЗПР и с нормативными показателями возрастного развития, на основании полученных данных обозначены главные особенности социальной адаптации детей с ЗПР, которые задали направление подбора игр, призванных оптимизировать процесс социальной адаптации детей с ЗПР в условиях дошкольного образовательного учреждения комбинированного вида с позиции создания инклюзивной образовательной среды.

На третьем этапе проводилась работа по обогащению содержания образовательного процесса в ДОО специально подобранными играми и наблюдению за поведением детей во время игр.

На четвёртом этапе была проведена вторичная диагностика социальной адаптации воспитанников ДОУ, сравнение полученных данных с первичными показателями и оценка динамики уровней социальной адаптации детей с ЗПР.

Таким образом, эксперимент по социальной адаптации детей старшего дошкольного возраста проводился в строгой последовательности каждого из намеченных этапов. На каждом из этапов проводился промежуточный анализ полученных данных.

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

Констатирующий эксперимент был проведен в группе старших дошкольников, которым был поставлен диагноз ЗПР в количестве 13 человек. Исследование проводилось в течение октября 2015 года и по апрель 2016 года.

Диагностика когнитивного развития (Тест Д. Векслера)

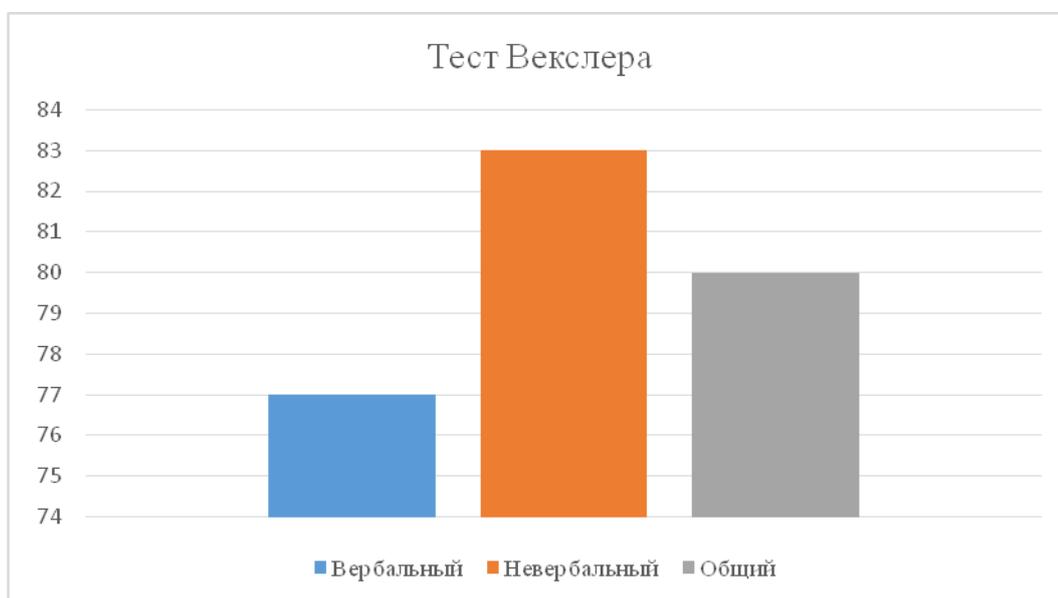


Рисунок 1 - Результаты исследования когнитивного развития (вербального, невербального и общего интеллекта) у старших дошкольников с ЗПР

Согласно полученным результатам уровень вербального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР находится на пограничной зоне, что соответствует низкому уровню. Невербальный интеллект у детей находится на нижней границе нормы. Общий интеллект находится также в нижних пределах.

Диагностика когнитивного развития

Таблица 5

Результаты анкетирования «Осведомлённость и отношение к миру»

№ п/п	Имя, фамилия ребенка	Осведомленность и отношение к миру	Уровень
1	Аня К.	6	Н
2	Антон А.	7	Н
3	Иван Р.	6	Н
4	Катя К.	5	Н
5	Мирон Ф.	7	Н
6	Евгений У.	8	Н
7	Семен В.	5	Н
8	Инна С.	6	Н
9	Ирина Ч.	5	Н
10	Карина Н.	7	Н
11	Антон Т.	6	Н
12	Артем О.	8	Н
13	Катя Г.	7	Н

Характеризуя осведомленность дошкольников с ЗПР и отношение к миру можно отметить меньший объем знаний. Дети ориентируются только в минимальных знаниях о себе и о своей семье. Иногда затрудняются назвать профессию своих родителей.

Диагностика эмоционального развития.

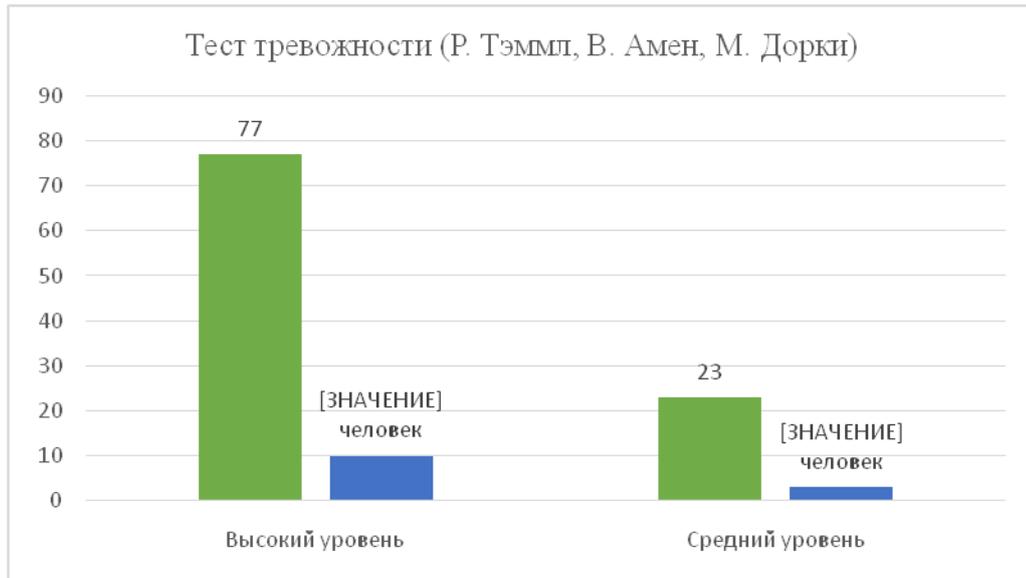


Рисунок 2 - Результаты исследования эмоционального развития у старших дошкольников с ЗПР

Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод о том, что высокий уровень тревожности имеют 10 детей старшего дошкольного возраста, что составляет 77 %, средний уровень тревожности имеют 3 детей, что составляет 23 %. В основном дети переживают тревожность, вызванную стрессовыми ситуациями (укладывание спать, точное выполнение требований взрослых, агрессия со стороны других детей, наказание и др.). Кроме того, тревожность носит и личностный характер, когда ребенок стабильно сталкивается с расхождениями между своими реальными возможностями и высоким уровнем достижений, которого ждут от него взрослые.

Особенности адаптированности к жизненной ситуации и степени
значимости социального окружения

Проективная методика «Я, мама, детский сад» (И.В. Дубровина)

№ п/п	Имя, фамилия ребенка	Структура рисунка	Расположение	Особенности фигур	Уровень
1	Аня К.	4	5	5	Н
2	Антон А.	5	6	6	С
3	Иван Р.	6	4	4	Н
4	Катя К.	4	5	5	Н
5	Мирон Ф.	5	6	5	Н
6	Евгений У.	6	5	6	С
7	Семен В.	4	6	4	Н
8	Инна С.	5	4	5	Н
9	Ирина Ч.	6	5	5	Н
10	Карина Н.	4	6	6	С
11	Антон Т.	5	5	4	Н
12	Артем О.	6	6	5	С
13	Катя Г.	4	4	5	Н

Согласно данным таблицы дети старшего дошкольного возраста с ЗПР в количестве 4 человек, т.е. 31 % рисовали предложенную тему не полностью, умалчивали детали, забывали о детском саду. Дошкольники старались отразить в основном семью. Расположение рисунка занимало в основном 1/3 от общего объема. Дети быстро утомлялись и не дорисовывали руки, тело. У этих детей отмечается средний уровень, но их результаты максимально приближены к нижней границе, то есть к низкому уровню. У остальных детей 69% искажали реальный состав своей семьи, могли не нарисовать себя (13%), пририсовали воспитателей, мальчики нарисовали

отцов, которых у них нет (6 %). Дети с низким уровнем адаптированности к жизненной ситуации и степени значимости социального окружения рисовали схематично, одежда у фигур отсутствовала, половые различия были отмечены только с помощью наличия разного расположения волос на голове (у женщин волос на голове больше, чем у мужчин и они более длинные), тела-овалы у мужчин, тела-треугольники - у женщин, а в 37% рисунков и эти различия отсутствовали. Деталей, одежды и украшений практически не наблюдалось. Например:



Диагностика социального статуса

Таблица 7

Социограмма в октябре 2015

Имя, Ф.	№ п/п	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Аня К.	1			2		3							1	
Антон А.	2	1			2							3		
Иван Р.	3		1			2						3		
Катя К.	4			1				3				2		
Мирон Ф.	5	1									2			3

Евгений У.	6		1						2				3	
Семен В.	7	2			1							3		
Инна С.	8	2		1								3		
Ирина Ч.	9				1			3					2	
Карина Н.	10		1			3							2	
Антон Т.	11	1			3					2				
Артем О.	12	1				2								3
Катя Г.	13	2		1					3					
Число полученных выборов	7	3	4	4	4	0	2	2	1	1	5	4	2	
Число взаимных выборов	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	

Таблица 8

Итоговые данные социометрии

Статус ребенка	Имя Ф.	
«Звезды»	Аня К., Карина Н.	15%
«Принятые»	Антон А., Иван Р., Катя К, Мирон Ф., Инна С., Артем О., Катя Г.	53%
«Непринятые»	Ирина Ч.,	8%
«Изолированные»	Евгений У.	8%

На основании данных таблиц представляется возможным сделать вывод о том, что социальный статус у детей старшего дошкольного возраста определен как «принятый». Однако еще есть дети, которые либо изолированы, либо не приняты в группу. В связи с этим следующий этап формирующего эксперимента является целесообразным, чтобы изменить полученные результаты социометрии.

Изучение самооценки по методике В.Г Щура «Лесенка»

№ п/п	Имя, фамилия ребенка	Ступенька №							Уровень
		1	2	3	4	5	6	7	
1	Аня К.							+	Завышенная
2	Антон А.					+			Норма
3	Иван Р.					+			Норма
4	Катя К.							+	Завышенная
5	Мирон Ф.					+			Норма
6	Евгений У.				+				Норма
7	Семен В.							+	Завышенная
8	Инна С.							+	Завышенная
9	Ирина Ч.		+						Заниженная
10	Карина Н.							+	Завышенная
11	Антон Т.		+						Заниженная
12	Артем О.							+	Завышенная
13	Катя Г.							+	Завышенная

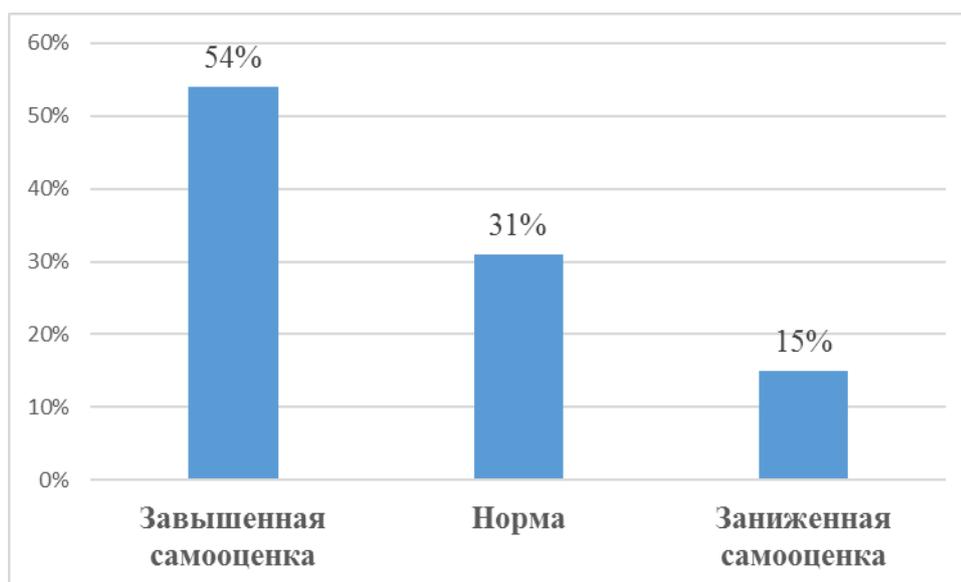


Рисунок 3 - Результаты исследования самооценки у старших дошкольников

с ЗПР

По методике «Лесенка» были получены следующие результаты: 31% детей с ЗПР обладают адекватной самооценкой, 54% детей с ЗПР – завышенную самооценку и 15% детей с ЗПР – заниженной самооценкой. Большинство детей с завышенной самооценкой не раздумывая, определяли себя на самую высокую ступеньку, считали, что взрослые оценивают также. 54% детей с завышенной самооценкой после определенных раздумий и колебаний ставили на самую высокую ступеньку, определяли свои недостатки и промахи, объясняя их внешними, причинами, считали, что оценка взрослых несколько ниже его собственной. Лишь 15% детей ставили себя на 2-ю или 3-ю ступеньку. Они объясняли действия, ссылаясь на реальные достижения, считая, что оценка взрослого схожа, либо несколько ниже. В целом, завышенная самооценка у детей с ЗПР становится проблемой, которую необходимо скорректировать в ходе формирующего эксперимента, поскольку в дальнейшем у таких детей будет усугубляться ситуация с обучением, увеличиваться нежелание общаться со сверстниками и окружающими.

Сформированность коммуникативных умений по методике
Г.Л. Цукерман «Рукавички»

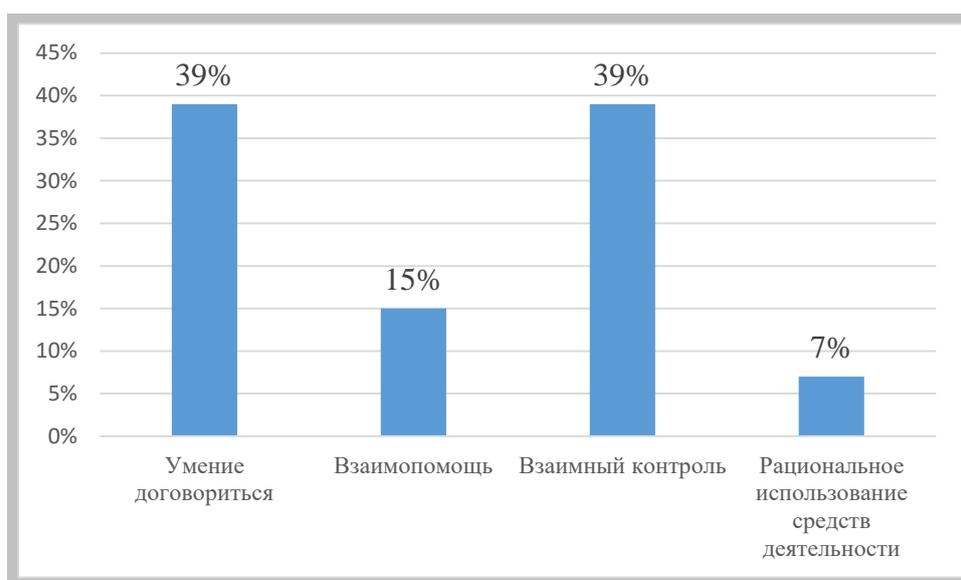


Рисунок 4 - Результаты исследования коммуникативных умений у старших дошкольников с ЗПР

Из диаграммы видно, что у детей с ЗПР отсутствует показатель «отношение к результату деятельности». Вероятно, что проявляется привычка ожидания детьми экспериментальной группы более компетентной оценки со стороны взрослого, а не со стороны сверстников. Отметим, что у детей отсутствует активное использование когнитивных моментов общения: приведение доводов, примеров, показывающих необходимость выполнения определенных действий, в общении с детьми отсутствуют эмоциональные способы воздействия, активные действия, сильные звуки, движения. В целом, коммуникативные навыки детей с ЗПР находятся на низком уровне развития, что свидетельствует об отсутствии большого круга общения (посещение развивающих студий, спортивных секций и т. д.).

Диагностика поведенческой плоскости: ситуация агрессии.

Тест «Кактус» М.А. Панфилова

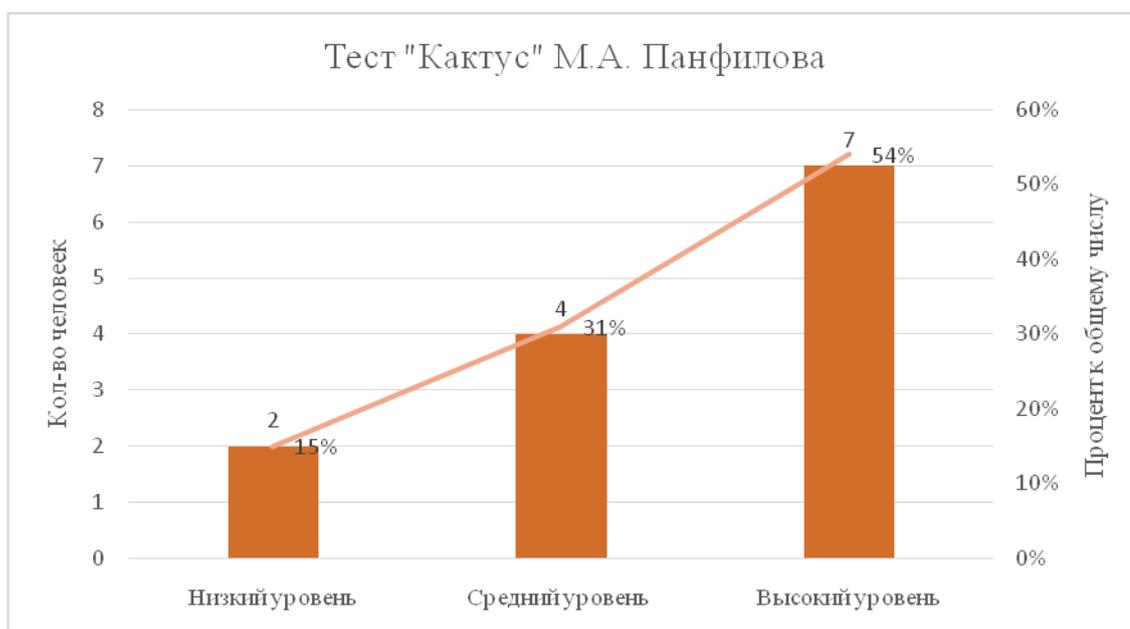


Рисунок 5 - Результаты исследования поведенческой плоскости у старших дошкольников с ЗПР

Согласно данным диаграммы у детей с ЗПР преобладает повышенная агрессия (7 детей – 54%). Вероятно, что дошкольники не понимают, что они делают в плане своего поведения. А их поведение характеризуется низким интересом к сверстникам, нежеланием бескорыстно поделиться или помочь, неадекватными реакциями на успехи партнера (злорадство при неудаче, протест против достижений). В связи с этим необходимо вводить программу коррекции такого поведения, поскольку агрессивный ребёнок становится источником огорчений для окружающих, он ощущает отверженность, неуверенность и ненужность. В итоге происходит снижение продуктивного потенциала ребёнка с ЗПР, сужаются возможности коммуникации, деформируется развитие личности, проявляются отклонения в поведении.

Обобщим полученные результаты на основе формулы И.Ю. Резвановой:

$$K = (A_1 + A_2 + A_3 + A_4 + A_5 + A_6 + A_7 + A_8) / N, \text{ где}$$

K – коэффициент социальной адаптации старших дошкольников, $A_1, A_2, A_3, \dots, A_8$ – диагностические показатели, N – общее количество диагностических показателей, равное восьми.

Таблица 9

№ п/п	Имя, фамилия ребенка	Методика 1	Методика 2	Методика 3	Методика 4	Методика 5	Методика 6	Методика 7	Методика 8	Общий уровень (до)
1	Аня К.	Н	Н	В	Н	В	С	Н	С	Н (1,75)
2	Антон А.	Н	Н	Н	С	С	В	С	Н	Н (1,08)
3	Иван Р.	Н	Н	В	Н	С	С	Н	С	Н (1,01)
4	Катя К.	Н	Н	Н	Н	С	В	Н	Н	Н (1,375)
5	Мирон Ф.	Н	Н	В	Н	С	С	Н	В	Н (1,75)
6	Евгений У.	Н	Н	В	С	Н	В	С	С	Н (1,875)
7	Семен В.	Н	Н	Н	Н	С	В	Н	С	Н (1,5)

8	Инна С.	Н	Н	В	Н	С	С	Н	В	Н (1,75)
9	Ирина Ч.	Н	Н	В	Н	Н	В	Н	В	Н (1,75)
10	Карина Н.	Н	Н	В	С	В	Н	С	В	С (2)
11	Антон Т.	Н	Н	В	Н	С	В	Н	В	Н (1,875)
12	Артем О.	Н	Н	В	С	С	Н	Н	В	Н (1,75)
13	Катя Г.	Н	Н	В	Н	С	Н	Н	В	Н (1,625)

Согласно данным таблицы у большинства детей уровень социальной адаптации отмечается как низкий (примерно 92%) и лишь у одного ребенка отмечается средний уровень адаптации (примерно 8%). В целом, у детей с ЗПР обнаружен низкий уровень познавательного развития, устойчивого интереса к окружающему миру, повышенный уровень личностной тревожности, эмоциональная неустойчивость, равнодушие к окружающим, неадекватная самооценка, агрессивный характер действий, слабый интерес к творческой деятельности.

2.3. Разработка комплекса игр, способствующих оптимизации процесса социальной адаптации дошкольников с задержкой психического развития

С учётом того обстоятельства, что проблема оптимизации процесса социальной адаптации дошкольников с ЗПР изучается нами в контексте инклюзивного образования, мы отказались от идеи использования в формирующем эксперименте тех игр, которые предлагаются авторами психологических тренингов, направленных на формирование и развитие социальной компетентности, ведь их использование предполагает значительное вмешательство в методическое обеспечение педагогического процесса в ДОУ, то есть в те образовательные программы, которые положены в основу концепций развития ДОУ. Такой подход означал бы

искусственную психологизацию образовательной среды, что не соотносится с концептуальными основами инклюзивного подхода в образовании.

Гораздо более приемлемым вариантом оптимизации процесса социальной адаптации дошкольников посредством игр мы считаем использование потенциала народных игр, которые традиционно включаются в образовательные программы ДООУ, с внесением изменений в методику их включения в повседневный образовательный процесс.

Принципиально важным изменением методики включения народных игр в образовательный процесс является чёткое структурирование используемого игрового материала в соответствии с теми задачами, которые этот игровой материал призван выполнять для достижения цели оптимизации процесса социальной адаптации детей с ЗПР.

Нами была составлена таблица, позволяющая укомплектовывать ежедневные занятия в группе таким набором игр, который обеспечивал бы баланс развития всех сторон социальной адаптации, то есть воздействовал бы на все четыре плоскости: когнитивную, эмоциональную, поведенческую и плоскость социального статуса и самооотношения.

Таблица 10

Виды игр	Содержательная направленность	Задействуемая плоскость социальной адаптации	Какие психологические новообразования формируются
Подвижные игры	Развивают силу, ловкость, быстроту, внимание, ориентировку в пространстве, координацию	Когнитивная	Усвоение этических, моральных норм, умение ориентироваться в обществе, следовать правилам игры, понимать и действовать во взаимоотношениях с другими людьми

<p>Природные игры</p>	<p>Воспитывают любовь и доброе отношение к окружающему миру, знакомят с окружающей природой, способствуют формированию поведенческих стереотипов, основанных на бережном отношении к природе</p>	<p>Когнитивная Эмоциональная Поведенческая</p>	<p>Систематическая картина мира, законов природы, потребность в объяснении и упорядочивании окружающего мира в воображении. Самооценивание собственных умений по выполнению практических умений и навыков. Соподчинение возникающих мотивов (выделение главных и второстепенных), формирование более устойчивого волевого поведения. Становление произвольности поведения (подчинение поступков данному образцу), формирование осмысленного ориентирования на позицию другого индивида)</p>
<p>Трудовые (бытовые) игры</p>	<p>Знакомят с историческим наследием русского народа, формируют бытовые и трудовые навыки</p>	<p>Когнитивная Поведенческая</p>	<p>Формирование произвольности. Выполнение задания в соответствии с поручениями воспитателя. Формирование самостоятельности</p>

			<p>в выполнении заданий в соответствии с возникающими интересами и потребностями.</p> <p>Изучение последовательности действий сточки зрения поставленной задаче.</p>
Игры с ведущим	<p>Формируют навыки организованного поведения, развивают навыки коммуникации и межличностного взаимодействия, способствуют формированию лидерских качеств и адекватной самооценки</p>	<p>Поведенческая Плоскость социального статуса и самоотношения</p>	<p>Становление лидерских качеств, формирование навыков организаторской деятельности.</p> <p>совершенствование межличностного взаимодействия, начало умения производить рефлексию.</p> <p>Отделение себя от окружающих и сравнение себя с ними.</p>
Игры-забавы	<p>Способствуют формированию положительного эмоционального настроения, профилактике негативных эмоциональных состояний, агрессивных реакций</p>	<p>Эмоциональная</p>	<p>Новый уровень эмоционального восприятия окружающего мира, оценка собственным действиям, произвольная регуляция.</p>
Драматические (театрализованные) игры	<p>Способствуют развитию эмпатии, навыков социальной перцепции и</p>	<p>Поведенческая Плоскость социального</p>	<p>Регуляция эмоционального восприятия, новый уровень</p>

Обрядовые (календарные) игры	самопрезентации Знакомят с историческим наследием русского народа, способствуют развитию навыков социальной перцепции и самопрезентации	статуса и самоотношен ия Когнитивная Поведенческ ая Плоскость социального статуса и самоотношен ия	социального взаимодействия, самопрезентации Формирование произвольности. Выполнение задания в соответствии с поручениями воспитателя. Формирование самостоятельности в выполнении заданий в соответствии с возникающими интересами и потребностями. Изучение последовательности действий сточки зрения поставленной задаче.
------------------------------------	--	--	--

Используя данную таблицу, мы еженедельно составляли план-график игровой деятельности детей в группе ДООУ на всём протяжении формирующего эксперимента с учётом принципа соблюдения баланса.

Для удобства планирования дополнительно использовалась таблица с перечнем игр каждого вида.

Таблица 11

Виды игр	Задействуемая плоскость социальной адаптации	Наименования игр
Подвижные игры	Когнитивная	«Горелки» «Ловишки»

		<p>«Прятки»</p> <p>«Звонари»</p> <p>«Бубен»</p>
Природные игры	<p>Эмоциональная</p> <p>Когнитивная</p> <p>Поведенческая</p>	<p>«Сорока»</p> <p>«У медведя во бору»</p> <p>«Зайнышка»</p> <p>«Паучок»</p> <p>«Ворон»</p> <p>«Олень»</p>
Трудовые (бытовые) игры	<p>Когнитивная</p> <p>Поведенческая</p>	<p>«Горшок»</p> <p>«Каравай»</p> <p>«Я весёлая ткачиха»</p> <p>«Клубочек»</p> <p>«Баба сеяла горох»</p> <p>«Мельница»</p>
Игры с ведущим	<p>Поведенческая</p> <p>Плоскость социального статуса и самоотношения</p>	<p>«Звонари»</p> <p>«Отгадай, чей голосок»</p> <p>«Море волнуется»</p> <p>«Сижу на камушке»</p>
Игры-забавы	<p>Эмоциональная</p>	<p>«Сорока-сорока»</p> <p>«Ладушки»</p> <p>«Идёт коза рогатая»</p> <p>«По кочкам»</p>
Драматические (театрализованные) игры	<p>Поведенческая</p> <p>Плоскость социального статуса и самоотношения</p>	<p>«Зайнышка, выходи»</p> <p>«Волк-волчок»</p> <p>«Бабка Ёжка»</p> <p>«Идёт коза по лесу»</p> <p>«Дрёма»</p>

Обрядовые (календарные) игры	Когнитивная Поведенческая Плоскость социального статуса и самоотношения	«Кукушечка» «Ручеёк» «Гори, гори ясно» «Солнышко» «Кострома»
---------------------------------	--	--

Описание перечисленных игр приведено в Приложении. Отметим, что для работы с детьми с ЗПР не следует использовать слишком широкий перечень игр. Повторное проведение уже использовавшихся ранее игр создаёт условия для активизации внимания и памяти детей, развития у них способностей сравнивать, сопоставлять, анализировать и обобщать жизненный опыт. Кроме того, данный комплекс игр достаточно гибко подстраивается под потребности дошкольников с ЗПР и под потребности детей с нормой развития.

Социальная адаптация начинается с эмоционального контакта, которая у каждого ребенка с ЗПР присутствует как потребность. Особенно эффективно для этой цели подходят игры-забавы: «Сорока-сорока», «Ладушки», «Идёт коза рогатая», «По кочкам». Каждая из игр поможет установить контакт как со взрослыми, так и с детьми. Установление эмоционального контакта в таких условиях проходит без затруднений, так как в общении дети инклюзивной группы доброжелательны, открыты. В общении со сверстниками они проявляют терпимость, не отталкивают их, игрушки не отбирают, не конфликтуют, первыми идут контакт с детьми ЗПР.

У детей с ЗПР есть потребность не только в общении, но и в движении. С этой целью достаточно эффективны подвижные игры, например: «Горелки», «Ловишки», «Прятки», «Звонари», «Бубен». Такие игры можно чередовать или выбирать по желанию. Подстройка под потребности детей с ЗПР осуществляется на основе усвоения этических, моральных норм, умения

ориентироваться в обществе, следовать правилам игры, понимать и действовать во взаимоотношениях с другими людьми.

Дети старшего дошкольного возраста с ЗПР достаточно плохо осведомлены об окружающем мире, а природные игры помогают развить это представление, например: «Сорока», «У медведя во бору», «Зайка», «Паучок», «Ворон». «Олень». Это позволит сформировать систематическую картину мира, законов природы, удовлетворить потребность в объяснении и упорядочивании окружающего мира в воображении детей.

Трудовые (бытовые) игры, как «Горшок», «Каравай». «Я весёлая ткачиха», «Клубочек», «Баба сеяла горох», «Мельница» способствуют формированию произвольности, выполнению заданий в соответствии с поручениями воспитателя, способствуют новому уровню самостоятельности в выполнении заданий в соответствии с возникающими интересами и потребностями.

Дети с ЗПР с трудом ориентируются в социальных отношениях и в самоотношении. Для этих целей незаменимы игры с ведущим («Звонари», «Отгадай, чей голосок», «Море волнуется». «Сиж на камушке»), которые позволяют формировать навыки организованного поведения, коммуникации и межличностного взаимодействия, лидерских качеств и адекватной самооценки, умения производить частичную рефлексию, отделять себя от окружающих и сравнение себя с ними.

Эмоциональная сфера у детей с ЗПР нарушена. Ее развитию способствуют драматические (театрализованные) игры («Зайка, выходи», «Волк-волчок», «Баба Ёжка», «Идёт коза по лесу». «Дрёма»). Это решает проблему регуляции эмоционального восприятия, повышает уровень социального взаимодействия, самопрезентации.

Обрядовые (календарные) игры («Кукушечка», «Ручеёк», «Гори, гори ясно», «Солнышко», «Кострома») не только знакомят с историческим наследием русского народа, но и способствуют развитию навыков

социальной перцепции и самопрезентации. Особенно эффективно это развивает когнитивные потребности детей с ЗПР.

Представленный комплекс игр учитывает возрастные и индивидуальные особенности ребенка с ЗПР и включает следующие базовые психологические новообразования:

- развитие и активизация общих движений;
- развитие предметных действий и предметной деятельности;
- интенсивное накопление пассивного словаря;
- овладение различными навыками в процессе подражания;
- развитие наглядно-действенного мышления;
- развитие эмоционально-делового и предметного общения;
- смена ведущих мотивов деятельности;
- становление представлений о себе;
- стимуляцию активной речи;
- формирование предпосылок к конструктивной деятельности.

Предложенный комплекс игр удовлетворяет основные потребности детей с ЗПР, которые заключаются в развитии когнитивной, эмоциональной, социальной и других сфер. Развитие каждой из сфер помогает успешной социальной адаптации особых детей. Социальная адаптация детей с особыми образовательными потребностями осуществляется в условиях инклюзивного образования, когда образовательная система сама изменяется и подстраивается под потребности, и обычных детей, и особенных.

2.4. Анализ первичных результатов апробации комплекса игр, способствующих оптимизации процесса социальной адаптации дошкольников с задержкой психического развития

Этап проведения диагностики после проведения программы для дошкольников с ЗПР был осуществлен в марте 2016 года.

Диагностика когнитивного развития дошкольников с ЗПР до и после проведения комплекса игр по социальной адаптации (Тест Д. Векслера)

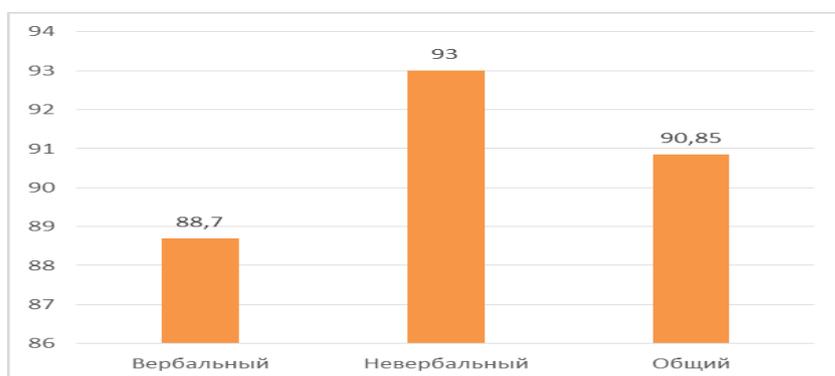
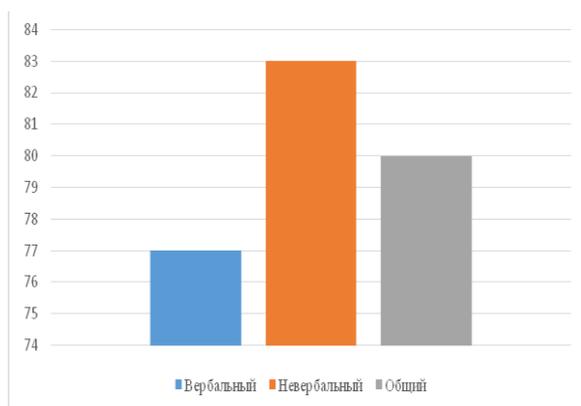


Рисунок 6 - Результаты исследования когнитивного развития (вербального, невербального и общего интеллекта) у старших дошкольников с ЗПР

Согласно повторному эксперименту уровень вербального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР увеличился примерно на 13% и составил 88,7 пункта. Невербальный интеллект у детей переместился с нижней границы нормы ан среднюю, поднявшись на 10 пунктов (примерно 10%). Общий интеллект с нижних пределов переместился на средние, увеличившись также примерно на 12%. Полученные данные свидетельствуют о положительной динамике в когнитивном развитии детей с ЗПР.

Диагностика когнитивного развития до и после проведения комплекса игр по социальной адаптации

Таблица 12

Результаты анкетирования «Осведомлённость и отношение к миру»

№ п/п	Имя, фамилия ребенка	Осведомленность и отношение к миру (до)	Уровень (до)	Осведомленность и отношение к миру (после)	Уровень (после)
1	Аня К.	6	Н	8	Н
2	Антон А.	7	Н	10	Н
3	Иван Р.	6	Н	8	Н
4	Катя К.	5	Н	7	Н
5	Мирон Ф.	7	Н	9	Н
6	Евгений У.	8	Н	10	Н
7	Семен В.	5	Н	7	Н
8	Инна С.	6	Н	9	Н
9	Ирина Ч.	5	Н	7	Н
10	Карина Н.	7	Н	9	Н
11	Антон Т.	6	Н	8	Н
12	Артем О.	8	Н	9	Н
13	Катя Г.	7	Н	9	Н

Характеризуя осведомленность дошкольников с ЗПР и отношение к миру и после проведения комплекса игр по социальной адаптации можно отметить увеличение объема знаний в общей сложности от 15 до 20%. Дети стали уверенно ориентироваться в знаниях о себе и о своей семье. Но общий уровень по группе остался низким, но результаты уже приблизились к верхней границе нормы, приближенной к среднему уровню. Это говорит также о положительной динамике в социальной адаптации, но отведенного времени на получение более значительных результатов оказалось недостаточным.

Диагностика эмоционального развития до и после проведения комплекса игр по социальной адаптации

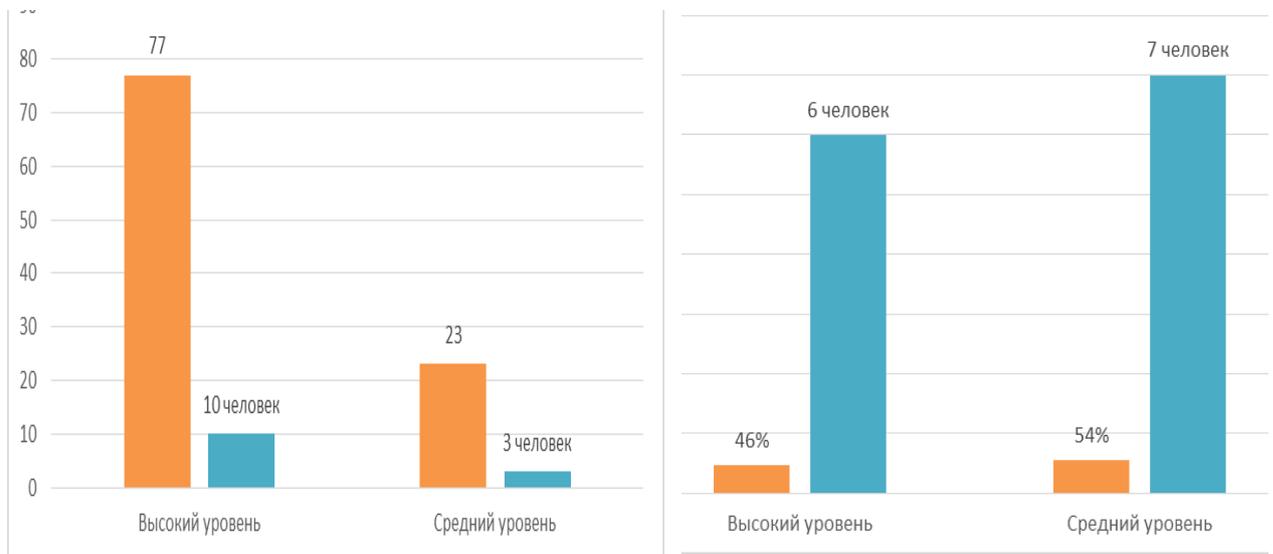


Рисунок 7 - Результаты исследования эмоционального развития у старших дошкольников с ЗПР до и после проведения комплекса игр по социальной адаптации

Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод о том, что высокий уровень тревожности у детей старшего дошкольного возраста значительно снизился на 31%, а средний уровень тревожности стал отмечаться не у 3 детей, а у 7 дошкольников. Если ранее большинство детей испытывали тревожность, вызванную стрессовыми ситуациями (укладывание спать, точное выполнение требований взрослых, агрессия со стороны других детей, наказание и др.), то теперь большая часть детей (54%) совершенно адекватно воспринимает их. В основном отметим, что тревожность стала носить личностный характер не только в процессе коммуникации со сверстниками, но и со взрослыми.

Особенности адаптированности к жизненной ситуации и степени значимости социального окружения до и после проведения комплекса игр по социальной адаптации

Проективная методика «Я, мама, детский сад» (И.В. Дубровина)

№ п/п	Имя, фамилия ребенка	Структура/Расположение/Особенности (до)	Уровень (до)	Структура/Расположение/Особенности (после)	Уровень (после)
1	Аня К.	4/5/5	Н	5/5/5	Н
2	Антон А.	5/6/6	С	5/6/6	С
3	Иван Р.	6/4/4	Н	6/5/6	С
4	Катя К.	4/5/5	Н	5/5/5	Н
5	Мирон Ф.	5/5/6	Н	5/5/6	Н
6	Евгений У.	6/5/6	С	6/5/6	С
7	Семен В.	4/6/4	Н	4/6/5	Н
8	Инна С.	5/4/5	Н	6/6/5	С
9	Ирина Ч.	6/5/4	Н	6/5/5	Н
10	Карина Н.	4/6/6	С	4/6/6	С
11	Антон Т.	5/5/4	Н	5/6/5	С
12	Артем О.	6/6/5	С	6/6/6	С
13	Катя Г.	4/4/5	Н	4/4/5	Н

Согласно данным таблицы 13, дети старшего дошкольного возраста с ЗПР в количестве 7 человек, т.е. 54% рисовали предложенную тему с теми или иными деталями, характеризующими и семью, и сад. Расположение рисунка стало больше на половину. Дети в редких случаях переутомлялись, старались дорисовывать намеченное. Как результат, увеличилось количество детей со средним уровнем социальной адаптации (примерно на 23%). У

остальных 6 детей (46%) остались ответы, содержащие то или иное искажение состава своей семьи, умалчивание детского сада.

Диагностика социального статуса

Таблица 14

Социограмма в марте 2016 после проведения комплекса игр по социальной адаптации

Имя, Ф.	№ п/п	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Аня К.	1			2		3							1	1
Антон А.	2	1			2							3		
Иван Р.	3		1			2						3		
Катя К.	4			1				3				2		
Мирон Ф.	5	1									2			3
Евгений У.	6		1						2		3		3	
Семен В.	7	2			1							3		
Инна С.	8	2		1								3		
Ирина Ч.	9		3		1			3					2	
Карина Н.	10		1			3							2	
Антон Т.	11	1			3					2				
Артем О.	12	1				2								3
Катя Г.	13	2		1					3					
Число полученных выборов		7	3	4	4	4	0	2	2	1	1	5	4	2
Число взаимных выборов		1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1

Итоговые данные социометрии в марте 2016

Статус ребенка	Имя Ф.	
«Звезды»	Аня К., Карина Н.	15%
«Принятые»	Антон А., Иван Р., Катя К, Мирон Ф., Инна С., Артем О., Катя Г. Ирина Ч.,	69%
«Непринятые»	Евгений У.	16%
«Изолированные»	-	-

На основании данных таблиц представляется возможным сделать вывод о том, что социальный статус у детей старшего дошкольного возраста определен как «принятый». Не осталось изолированных детей. Лидеры остались прежними, а количество «принятых» детей» увеличилось на 16%. Это свидетельствует о положительной динамике не только в социальной адаптации, но и в приобретении статуса в группе дошкольников.

Изучение самооценки по методике В.Г Щура «Лесенка»

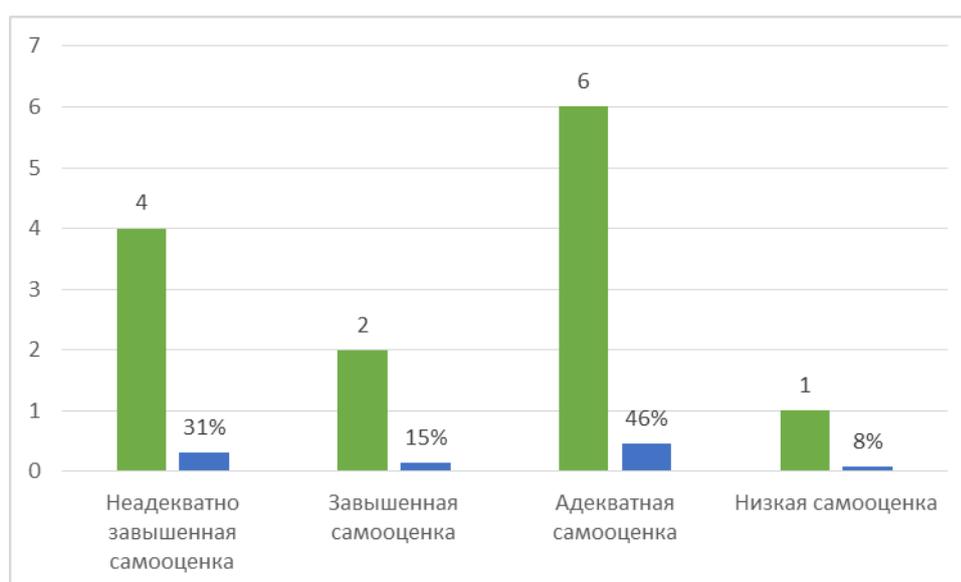


Рисунок 8 - Результаты исследования самооценки у старших дошкольников с ЗПР после проведения комплекса игр по социальной адаптации

По методике «Лесенка» были получены следующие результаты: 46% детей с ЗПР обладают адекватной самооценкой, 15% детей с ЗПР – завышенную самооценку и 31% детей с ЗПР - неадекватно завышенную самооценку. В целом, проблема завышенной самооценки у детей с ЗПР была частично решена. Она была скорректирована, динамика отмечается положительная, но времени на такую работу необходимо гораздо больше, а в рамках настоящего исследования это не возможно.

Сформированность коммуникативных умений по методике
Г.Л. Цукерман «Рукавички»

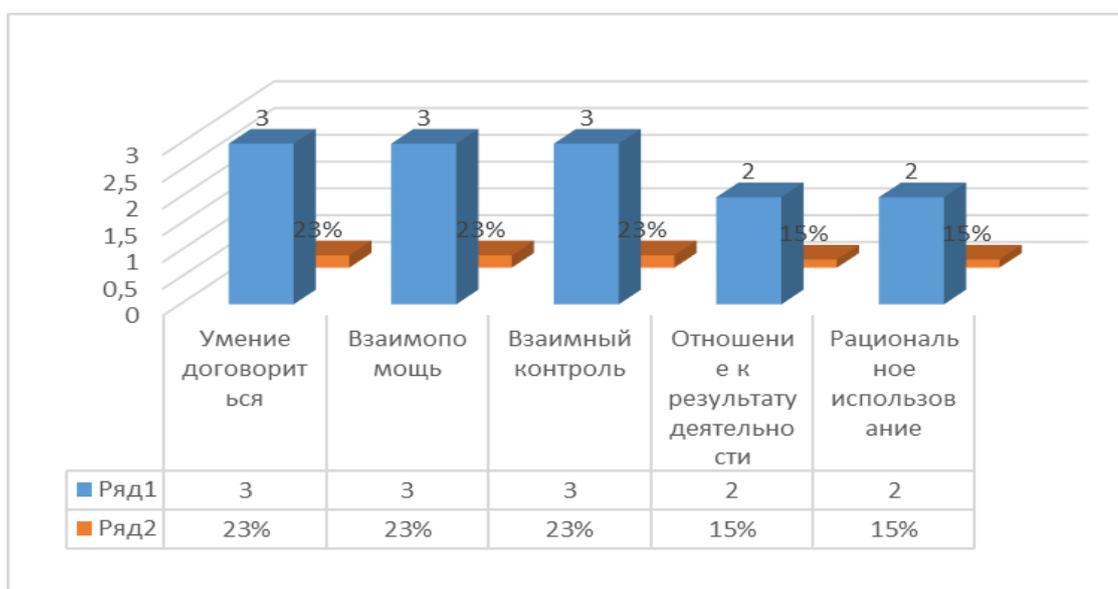


Рисунок 9 - Результаты исследования коммуникативных умений у старших дошкольников с ЗПР после проведения комплекса игр по социальной адаптации

Из диаграммы видно, что у детей с ЗПР значительно вырос показатель «отношение к результату деятельности» (на 15%). Такие дети старались самостоятельно дать оценку своим действиям, сделать выводы. оценки со стороны взрослого, а не со стороны сверстников. В целом, коммуникативные навыки детей с ЗПР находятся на среднем уровне развития, что свидетельствует о форсированности круга общения.

Диагностика поведенческой плоскости: ситуация агрессии.

Тест «Кактус» М.А. Панфилова

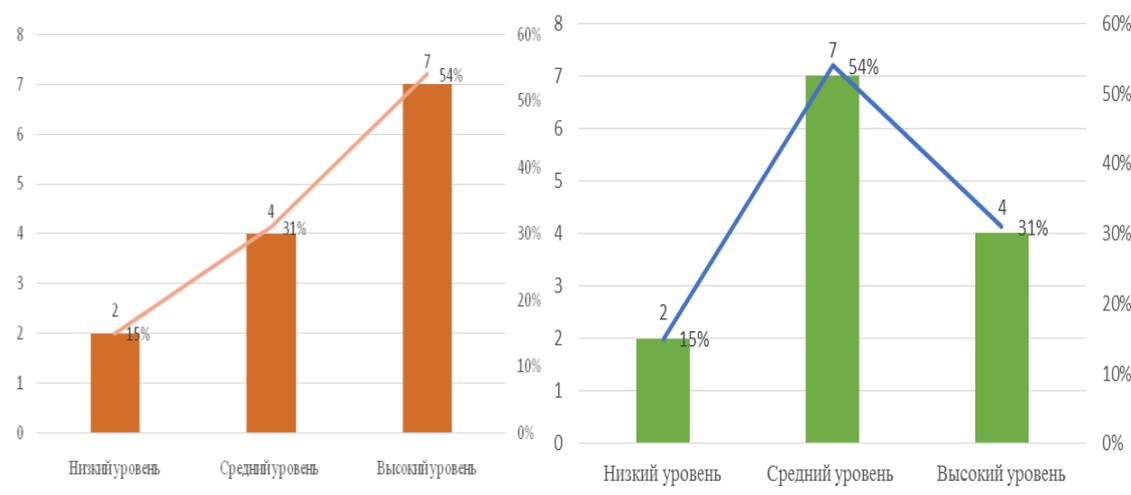


Рисунок 10 - Результаты исследования агрессивности у старших дошкольников с ЗПР до и после проведения комплекса игр по социальной адаптации

Согласно данным диаграммы у детей с ЗПР после проведения комплекса игр по социальной адаптации стал преобладать средний уровень агрессии (7 детей – 54%). Дошкольники стали понимать, что они делают в плане своего поведения. А их поведение отличается интересом к сверстникам, нежеланием помочь, положительными реакциями на успехи партнера. Низкий уровень агрессии сохранился у 2 детей.

Обобщим полученные результаты в таблице 16.

Таблица 16

Уровень социальной адаптации до и после проведения комплекса игр по социальной адаптации

№ п/п	Имя, фамилия ребенка	Методика 1	Методика 2	Методика 3	Методика 4	Методика 5	Методика 6	Методика 7	Методика 8	Общий уровень (до)	Общий уровень (после)	Динамика
1	Аня К.	Н	Н	В	Н	В	С	С	С	Н (1,75)	С (2)	↑

2	Антон А.	С	Н	Н	С	С	С	С	Н	Н (1,08)	Н(1,625)	↑
3	Иван Р.	Н	Н	В	С	С	С	Н	С	Н (1,01)	Н(1,875)	↑
4	Катя К.	Н	Н	Н	Н	С	В	Н	Н	Н(1,375)	Н(1,625)	↑
5	Мирон Ф.	С	Н	С	Н	С	С	Н	С	Н(1,75)	С(2)	↑
6	Евгений У.	Н	Н	В	С	Н	В	С	С	Н(1,875)	Н(1,875)	=
7	Семен В.	Н	Н	Н	Н	С	С	Н	С	Н(1,5)	Н(1,75)	↑
8	Инна С.	С	Н	С	С	С	С	С	С	Н(1,75)	С(2)	↑
9	Ирина Ч.	Н	Н	В	Н	С	С	Н	В	Н(1,75)	С(2)	↑
10	Карина Н.	Н	Н	С	С	В	Н	С	С	С(2)	С(2)	=
11	Антон Т.	Н	Н	В	С	С	В	Н	В	Н(1,875)	С(2,125)	↑
12	Артем О.	Н	Н	С	С	С	Н	Н	В	Н(1,75)	С(2)	↑
13	Катя Г.	Н	Н	В	Н	С	Н	Н	В	Н(1,625)	Н(1,825)	↑

Согласно данным таблицы у большинства детей (7 человек) уровень социальной адаптации отмечается как средний (примерно 54%) и у других - низкий уровень адаптации (примерно 46%), но максимально приближенный к нижней границе среднего уровня. Это говорит только о положительной динамике в социальной адаптации детей и о верности выбранного курса. Необходимо продолжать работу в этом направлении. У двоих детей уровень социальной адаптации остался на прежнем уровне. Таким образом, рабочая гипотеза, выдвинутая в начале исследования о том, что обогащение образовательного и воспитательного процессов в дошкольном образовательном учреждении специально подобранным комплексом игр способствует созданию оптимальных условий для социальной адаптации дошкольников с задержкой психического развития, подтвердилась

Заключение

Изучение социальной адаптации детей с задержкой психического развития дошкольного возраста в детском саду осуществлялось в несколько этапов: теоретический, практический, аналитический.

На теоретическом этапе было выявлено, что вопросами становления социальной адаптации у детей с ЗПР занимались Багаев В.И., Злоказова М.В., Баева И.И., Брызгалова С.О., Зак Г.Г., Гафари Э.А., Шевченко С.Г., Малофеев Н.Н., Дробинская А.О., Фишман М.Н., Бабкина Н.В. и мн.др. Ученые выделили особенности социальной адаптации у детей с ЗПР: уменьшение социальных контактов, недостаточное развитие коммуникативных навыков, неумение рационально организовывать и контролировать свою работу, завышенная самооценка, высокий уровень тревожности, задержка психологического развития.

Под социальной адаптацией понимается личностный процесс в связи с формирующейся и развивающейся личностью ребенка, с особенностями его развития и воспитания. Уровни, средства, способы, методы адаптации определяются в зависимости от возрастных, индивидуально-типологических особенностей ребенка. Результативность социальной адаптации следует рассматривать с позиции степени успешности взаимодействия ребёнка с окружающей средой. При этом факт наличия задержки психического развития, а также её разновидность устанавливаются в ходе комплексного обследования психолого-медико-педагогической комиссией (консилиумом), и решающее слово при постановке диагноза остаётся за врачом-психоневрологом (психиатром).

Наличие диагноза ЗПР не является препятствием для обучения в общеобразовательной среде. Более того, современная парадигма образования требует от любого образовательного учреждения применения инклюзивного подхода, и дошкольное учреждение не является исключением. Основные

принципы дошкольного инклюзивного образования заключаются в создании особых образовательных программ, существующих на основе базового принципа инклюзии и готовящих к полноценному обучению и воспитанию ребёнка в детском саду комбинированного вида. Методология программы специально разрабатывается для поддержки в обучении детей с различными способностями, что улучшает качество обучения и результаты социальной адаптации всех детей. Дети с теми или иными образовательными потребностями, в том числе и с ЗПР, участвуют во всех мероприятиях без ограничений. Индивидуальное обучение детей с ЗПР поддерживается совместной работой учителей, родителей и всеми теми, кто может оказать такую поддержку.

Инклюзивный подход в ДОУ, согласно работам таких ученых, как Шевченко С.Г., Малофеев Н.Н., Дробинская А.О., Фишман М.Н., наиболее успешно реализуется на основе игровой деятельности, поскольку это ведущий вид деятельности дошкольника на старшем возрастном этапе. Кроме того, игра – это необходимое средство развития ребёнка (в первую очередь, социального) и, вместе с тем, сама по себе – развивающая среда для ребёнка дошкольного возраста. Детская игра имеет историческую и социальную природу. Среда выступает по отношению к игре как источник её развития. Игра в доступной и интересной форме моделирует саму жизнь. Игра – это средство формирования личности, поскольку она всегда связана с социально-экономическим развитием общества, культурными традициями народа, она эволюционирует вместе с ними.

Таким образом, на теоретическом этапе был проведен анализ понятия «социальная адаптация» и ее специфических характеристик развития дошкольника с ЗПР, охарактеризована проблема социальной адаптации дошкольников с ЗПР в педагогическом аспекте через выявление существенных характеристик инклюзивной образовательной среды для детей с ЗПР и социализирующего потенциала детской игры.

На следующем практическом этапе исследовались возможности использования игры как средства оптимизации процесса социальной адаптации дошкольников с ЗПР. Также была сформулирована рабочая гипотеза, заключающая в том, что обогащение образовательного и воспитательного процессов в дошкольном образовательном учреждении специально подобранным комплексом игр способствует созданию оптимальных условий для социальной адаптации дошкольников с задержкой психического развития.

Эксперимент по социальной адаптации дошкольников с ЗПР посредством использования игры проводился на базе Муниципального дошкольного образовательного учреждения «Юксеевский детский сад», Большемуртинского района», Красноярского края, с октября 2015 года и по апрель 2016 года. Его целью было выявить уровень социальной адаптации у детей с ЗПР.

Критерии оценки социальной адаптации являлись когнитивное, эмоциональное развитие, поведение, социальный статус и самоотношение. В качестве средства развития социальной адаптации дошкольников выступали народные игры, которые традиционно включаются в образовательные программы ДОУ. Например, среди подвижных игр развивающих когнитивную плоскость социальной адаптации применялись: «Горелки», «Ловишки», «Прятки», «Звонари», «Бубен». Подробнее игры представлены в приложении 9.

Предложенный комплекс игр удовлетворял основным потребностям детей с ЗПР, помогал их успешной социальной адаптации в условиях инклюзивного образования, когда образовательная система сама изменялась и подстраивалась под потребности обычных и особенных детей.

Диагностика начального уровня осуществлялась на основе комплекса, подобранных для каждой плоскости развития. Например, плоскость когнитивного развития - Тест Д. Векслера, Осведомлённость и

отношение к миру, плоскость эмоционального развития - Эмоциональное отношение личности к ряду типичных жизненных ситуаций общения с другими людьми, Тест «Тревожность» (Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки) и др.

На практическом этапе также опробовался комплекс игр. После проведения игр проводилось повторное исследование по отобранным методикам.

На аналитическом этапе проводилось сравнение данных до и после проведения комплекса игр. Основными его результатами стало то, что сначала проведения эксперимента у большинства детей уровень социальной адаптации отмечался как низкий (примерно 92%) и лишь у одного ребенка диагностировался средний уровень адаптации (примерно 8%). У детей с ЗПР был обнаружен низкий уровень познавательного развития, устойчивого интереса к окружающему миру, повышенный уровень личностной тревожности, эмоциональная неустойчивость, равнодушие к окружающим, неадекватная самооценка, агрессивный характер действий, слабый интерес к творческой деятельности.

Проведение комплекса игр по разработанному тематическому плану позволили улучшить показатели социальной адаптации. Так, у 7 дошкольников уровень социальной адаптации стал средним (примерно 54%) и у других - низким (примерно 46%), но максимально приближенным к нижней границе среднего уровня, что свидетельствует о положительной динамике в социальной адаптации детей. Таким образом, рабочая гипотеза, выдвинутая в начале исследования о том, что обогащение образовательного и воспитательного процессов в дошкольном образовательном учреждении специально подобранным комплексом игр способствует созданию оптимальных условий для социальной адаптации дошкольников с задержкой психического развития, подтвердилась

Библиографический список

1. Агавелян О.К. Социально-перцептивные особенности детей с нарушениями развития: монография. Челябинск: Изд-во МЦПИ «МИРОС», 1999.
2. Алексеева А.М., Ильина М.Н., Щелкова О.Ю. Социально-психологическая адаптация и особенности интеллектуального развития детей с различными формами дизонтогенеза // Вестник ЮУГУ. 2012. № 31. С. 64-71.
3. Алмазов Б.Н. Психологические основы педагогической реабилитации: учеб. пособие для студ. вузов, обучающихся по специальности «Соц. педагогика». М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008.
4. Багаев В.И., Злоказова М.В. Современные подходы к организации реабилитационной работы с детьми с задержкой психического развития // Вятский медицинский вестник. 2003. № 4. С. 45-49.
5. Баева И.И. Возможность инклюзивного образования детей с задержкой психического развития // Информационно-методический портал «ИнфоУрок» [электронный ресурс] Точка доступа: http://infourok.ru/statya_na_temuinklyuzivnoe_obrazovanie_detey_s_zpr-344361.htm
6. Бардина А.А. Развитие коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования // V Международная студенческая электронная научная конференция «Студенческий научный форум» 15 февраля – 31 марта 2013 года [электронный ресурс] Точка доступа: <http://www.scienceforum.ru/2013/127/3060>
7. Беленкова Л.Ю. Инновационные подходы к образованию детей с ограниченными возможностями здоровья: от интеграции к инклюзии // Интеграция образования. 2011. № 1. С. 59-64.

8. Брызгалова С.О., Зак Г.Г. Инклюзивный подход и интегрированное образование детей с особыми образовательными потребностями // Специальное образование. 2010. № 3. С. 14-20.
9. Буркова А.В., Чухрова М.Г. Анализ психической сферы дошкольников с задержкой психического развития, проживающих в условиях детского дома // Мир науки, культуры, образования. 2010. № 5. С. 190-193.
10. Вайнер М.Э. Коррекция неконструктивного поведения школьников с помощью игры // Начальная школа. 2004. № 1.
11. Варламова О.И. Показатели развития познавательной сферы у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2007. Т. 10. № 31. С. 171-174.
12. Винникова Е.А., Слепович Е.С. О психологических механизмах становления морального поведения у детей с задержкой психического развития // Дефектология. 1999. № 1.
13. Ворожцова О. А. Музыка и игра в детской психотерапии. М., 2004.
14. Выготский Л. С. Игра и её значение в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1996. № 6. С. 26-38.
15. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5: Основы дефектологии / Под ред. Т.А. Власовой. М.: Педагогика, 1983.
16. Газман О.С., Харитоновна Н.Е. В школу – с игрой: книга для учителя. М., 1991.
17. Гафари Э.А. Организационно-педагогические условия обучения детей с ограниченными возможностями здоровья средствами инклюзивного образования: Дисс. ... канд. пед. наук. Душанбе, 2012. 150 с.
18. Голиков Н.А. Инклюзивное образование: новые подходы к качеству жизни детей с особыми образовательными нуждами // Сибирский педагогический журнал. 2009. № 6. С. 236-245.

19. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей: пособие для учителей и специалистов коррекционно-развивающего обучения / С.Г. Шевченко, Н.Н. Малофеев, А.О. Дробинская, М.Н. Фишман, Н.В. Бабкина и др.; Под ред. С. Г. Шевченко. М.: АРКТИ, 2001.
20. Долгова С.В. К вопросу о содержании понятия «отставание в психическом развитии, не связанное с психическим расстройством» // Вестник БФУ им. И. Канта. 2008. № 9. С. 79-84.
21. Досаева Р.Н. Возможности музыкального фольклора как средства коррекции эмоциональных нарушений у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития // Вестник Северного (Арктического) федерального ун-та. Серия: Гуманитарные науки. 2009. № 2. С. 90-95.
22. Дубровина И.В, Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / Под ред. И.В. Дубровиной. — 4-е изд. — Екатеринбург: Деловая книга, 2000. — 176 с. — (Руководство практического психолога).
23. Екжанова Е.А. Задержка психического развития у детей и пути ее психолого-педагогической коррекции в условиях дошкольного учреждения // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2002. № 1.
24. Ермолаев Д.О. Социализация детей с интеллектуальными недостатками развития // Фундаментальные исследования. 2013. № 9-1. С. 32-36.
25. Злоказова М.В. Реабилитация дошкольников с задержкой психического развития // Казанский медицинский журнал. 2004. Т. 85. № 3. С. 230-232.
26. Иванова Е.С. Роль игровых технологий в профилактике негативных эмоциональных состояний дошкольников // 2013. № 12 (058). С. 206-210.

27. Иванова Е.С. Сущность и специфика профилактики негативных эмоциональных состояний дошкольников средствами игровых технологий // Социально-экономические явления и процессы. 2013. № 11 (057). С. 177-181.
28. Игнатова Ю.А. Социально-эмоциональное развитие детей с задержкой психического развития // Сб. работ молодых ученых МГПУ / Сост. Н. М. Чалов. М.: МГПУ, 2001. Вып. 7.
29. Карабанова О. А. Игра в коррекции психического развития ребенка. М., 1997.
30. Кинелев С.В. Социальная адаптация как фактор жизнедеятельности личности // Научно-техническая революция и социальная психология. М., 1981.
31. Колокольцева М.А. Воспитание нравственных взаимоотношений младших школьников в инклюзивном образовании: Дисс. ... канд. пед. наук. Махачкала, 2012. 153 с.
32. Коломийченко Л.И. Концепции социального развития детей дошкольного возраста // Детский сад от А до Я. 2004. № 5. С. 8-28.
33. Коновалова В.В. Сравнительное изучение детей с задержкой психического развития в раннем и младшем школьном возрасте из разных микросоциальных условий: Автореф. дис. ... канд. мед. наук. М., 1996.
34. Королева Ю.А. Психологическое сопровождение младших школьников с задержкой психического развития в условиях интеграции // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения: сб. материалов XV междунар. науч.-практ. конф. / Под общ. ред. С. С. Чернова. Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2010.
35. Кулешова Э.В. Игровые технологии как средство социально-культурной абилитации дошкольников с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Тамбовского ун-та. Серия: Гуманитарные науки. 2006. № 2. С. 170-174.

36. Ларионова С.О. Особенности девиантного поведения детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития // Педагогическое образование в России. 2012. № 3. С. 43-51.
37. Литош Н.Л. Психолого-педагогическая характеристика детей с задержанным психическим развитием // Частные методики адаптивной физической культуры: учебник / Под общ. ред. Л.В. Шапковой. М.: Советский спорт, 2007.
38. Максимова С.Ю. Изучение особенностей морфофункционального развития детей дошкольного возраста с задержкой психического развития // Перспективы науки и образования. 2013. № 3. С. 123-130.
39. Масленникова С.А. Детерминанты проявления лживости у школьников с задержкой психического развития : дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2006.
40. Мёдова Н.А., Санникова И.Г. Основные параметры реализации принципа доступности образования для детей с особыми образовательными потребностями в условиях муниципальной образовательной системы // Вестник Томского гос. пед. ун-та. 2011. № 13 (115). С. 102-105.
41. Мельник Ю.В. Сравнительный анализ общего инклюзивного образования в странах Запада (Канада, США, Великобритания) и России: Дисс. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2012. 238 с.
42. Можан Н.И. К проблеме социальной интеграции детей с ограниченными возможностями. Омский научный вестник. 2007. № 6-62. С. 137-141.
43. Морено Дж. Социометрия. М.: 1958. -318 с. 93. Морозова Е.И. Индивидуальные особенности адаптации детей к яслям. //Дефектология.- 2001. -№3.- С. 53-61.
44. Новоселова С.Л. О новой классификации детских игр // Дошкольное воспитание. 1997. № 3. С. 84-87.

45. Осипенко Т. Н. Психоневрологическое развитие дошкольников. М., 1996.
46. Осипова А.А. Общая психокоррекция: учеб. пособие для студентов вузов. М., 2001.
47. Пашаева З.Р., Бажукова О.А. Особенности социальной адаптации детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития в игровой деятельности // V Международная студенческая электронная научная конференция «Студенческий научный форум» 15 февраля – 31 марта 2013 года [электронный ресурс] Точка доступа: <http://www.scienceforum.ru/2013/169/3457>
48. Попов В.Н. Динамика психомоторного развития детей в связи с задачами их абилитации в психоневрологическом доме ребенка: Автореф. дис. ... канд. мед. наук. СПб, 1998.
49. Практикум по психологическим играм с детьми и подростками / Под ред. М.Р. Битяновой. М., 2003.
50. Программа воспитания, обучения и развития в детском саду // Дошкольное воспитание. 2003. № 12. С. 2-7.
51. Прохоров А.О., Велиева С.В. Психические состояния детей дошкольного возраста // Вопросы психологии. 2003. № 5. С. 56-67.
52. Разов П.В. Сущность социальной адаптации граждан // Власть. 2013. № 3. С. 117-121.
53. Разов П.В. Формы социальной адаптации граждан // Власть. 2013. № 4. С. 140-143.
54. Ромм М.В. Философия и психология адаптивных процессов. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2006.
55. Савина Л.Ю. Социализация детей с ограниченными возможностями в процессе социокультурной реабилитации // Отечественный журнал социальной работы. 2008. № 4.

56. Семенова Г.И., Симановский А.Э. Социальная адаптация детей с задержкой психического развития в дошкольном образовательном учреждении // Педагогический вестник. 2010. № 2 (63). С. 32-33.
57. Семенова Г.И., Симановский А.Э. Социальная адаптация дошкольников с задержкой психического развития // Ярославский педагогический вестник. 2011. Т. 2. № 3. С. 233-237.
58. Симановский А.Э. Комплексный подход к анализу факторов успешной социализации ребёнка с ограниченными возможностями здоровья // Специальное образование: проблемы и перспективы. Материалы конференции «Чтения Ушинского». Ярославль: ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2009. С. 96-102.
59. Слепович Е.С. Игровая деятельность дошкольников с задержкой психического развития. М., 1990.
60. Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция. М., 2005.
61. Соколова Е.В. Возможности системной психокоррекции отставания психического развития у детей // Омский научный вестник. 2007. № 6-62. С. 131-136.
62. Соколова Е.В. Систематика задержки психического развития у детей // Логопед: науч.-метод. журнал. 2008. № 1.
63. Специальная дошкольная педагогика / Под ред. Е.А. Стребелевой. М., 2002.
64. Федорова Е.С. Просоциальное поведение у детей с задержкой психического развития // Интеллектуал

Тест Векслера

Тест может быть использован для выяснения причин неуспеваемости учащихся, для выявления интеллектуально одаренных лиц, для диагностики умственной отсталости, уточнения клинической картины нервно-психических заболеваний, для консультирования при выборе карьеры.

Тест Векслера может быть весьма показателен, когда данные проблемы связаны с особенностями умственного развития. Он хорошо дифференцирует такие нарушения, как задержка психического развития (нарушения обучаемости), педагогическая запущенность. Этот тест полезен также для выявления конкретного направления коррекционных и развивающих занятий с детьми.

Общее описание:

В настоящее время тест Векслера – одна из самых распространенных методик изучения умственного развития. Тест включает методическое руководство, стимульный материал, содержащий серию заданий вербальной (6 субтестов) и невербальной (6 субтестов) батареи.

Подробное методическое руководство содержит описание теоретических основ, процедуру тестирования и интерпретации, ключ, а также нормативные возрастные таблицы.

Данный тест включает в себя 12 субтестов, которые дают характеристику различных аспектов вербального (словесного) и невербального (действенного) мышления.

Методические рекомендации перед тем как использовать данный тест в работе, психологу необходимо самому хорошо изучить методическое руководство, уметь ориентироваться в демонстрационном материале и в бланках для испытуемого по субтестам. Психологу также необходимо четко знать инструкции к субтестам, уметь корректно ответить на вопросы ребенка, если они возникнуть после объяснения инструкции. При этом важно соблюдать все правила проведения методики, чтобы не перейти на «подсказывание». Все субтесты выполняются четко по времени, поэтому психологу необходимо не только записывать ответы испытуемого, но и следить за временем, а также знать, после какого количества ошибок необходимо прекращать тестирование в каждом субтесте.

Итоговый результат по тесту выражается в трех показателях:

общий IQ (коэффициент умственного развития);

вербальный IQ (показатель развития словесного мышления);

невербальный IQ (показатель развития действенного мышления).

По окончании тестирования численно оцениваются все ответы испытуемого. Сумма баллов по каждому субтесту переводится в школьные оценки с помощью таблиц возрастных групп. Итоговый результат оформляется в виде профиля шкальных оценок.

Тест Векслера

Регистрационный лист к методике исследования интеллекта Векслера

Фамилия _____ Имя _____ Отчество _____

Дата рождения (год, месяц) _____ Возраст _____ лет
_____ мес.

Субтесты	Исходная оценка	Шкальная оценка
1. Осведомленность		
2. Понятливость		
3. Арифметический		
4. Сходство		
5. Словарный		
6. Повторение цифр		
Сумма вербальных оценок		
7. Недостающие детали		
8. Последовательные картинки		
9. Кубики Косса		
10. Складывание фигур		
11. Шифровка		
12. Лабиринты		
Сумма невербальных оценок		
Общая оценка		
Вербальный показатель		
Невербальный показатель		

Диагностика когнитивного развития (Тест Д. Векслера)

констатирующий этап

№ п/п	Имя, фамилия ребенка	1. Осведомленность	2. Понятливость	3. Арифметический	4. Сходство	5. Словарный	6. Повторение цифр	7. Недостающие детали	8. Последовательные картинки	9. Кубики Косса	10. Складывание фигур	11. Шифровка	12. Лабиринты
1	Аня К.	6,9	8,9	8,1	6,9	3,9	6,9	6,9	6,7	9,1	8,8	8,9	8,8
2	Антон А.	6,7	8,7	8,9	6,8	4,7	6,7	6,8	6,8	9,1	8,9	8,8	8,4
3	Иван Р.	6,8	8,8	8,8	6,9	3,8	6,8	6,9	6,4	9,9	8,7	8,9	8
4	Катя К.	6,4	8,4	8,9	6,7	4,4	6,4	6,7	7	9,8	8,5	8,7	8,1
5	Мирон Ф.	7	8	8,7	6,5	4,5	7	6,5	7,1	9,1	9,2	8,5	8,9
6	Евгений У.	7,1	8,1	8,5	7,2	3,9	6,9	6,9	6,9	9,1	8,8	8,9	8,8
7	Семен В.	6,9	8,9	9,2	7,1	4,7	6,7	6,8	6,7	9,9	8,9	8,8	8,4
8	Инна С.	6,8	8,8	8,1	6,9	3,8	6,8	6,9	6,8	9,8	8,7	8,9	8
9	Ирина Ч.	6,9	8,9	8,1	6,8	4,4	6,4	6,7	6,4	9,1	8,5	8,7	8,1
10	Карина Н.	6,7	8,7	8,9	6,9	4,5	7	6,5	7	9,1	9,2	8,5	8,9
11	Антон Т.	6,5	8,5	8,8	6,7	3,9	6,9	6,9	7,1	9,9	8,8	8,9	8,8
12	Артем О.	7,2	9,2	8,9	6,5	4,7	6,7	6,8	6,9	9,8	8,9	8,8	8,4
13	Катя Г.	7,1	8,1	8,7	7,2	3,8	6,8	6,9	6,7	9,1	8,7	8,9	8

- 130 баллов и выше очень высокий IQ – у 2,2% населения;

- 120-129 баллов высокий IQ – у 6,7% населения;

- 110-119 баллов хорошая норма – у 16,1%;

- 90-109 баллов средний IQ – у 50% населения;

- 80-89 баллов плохая норма – у 16,1%;

- 70-79 баллов пограничная зона – у 6,7% населения;

- 69 баллов и ниже - умственный дефект – у 2,2%.

Анкета «Осведомлённость и отношение к миру»

Направлен на выявление и измерение общего объема и уровня относительно простых знаний и направленности и широты познавательных процессов, степени развития основных интеллектуальных функций (памяти и мышления). Успешность выполнения субтеста напрямую зависит от образования испытуемого, его общей культуры. Оценка за «Осведомленность» характеризует испытуемого с точки зрения его образованности и является особенно прогностичной в отношении вербального и общего IQ.

№	Задания и контрольные ответы	Оценка
1.	Сколько у тебя ушей?	
	1: Два. Пара.	
2.	Как называется этот палец?	
	1: Указательный.	
3.	Сколько ног у собаки?	
	1: Четыре.	
4.	От какого животного мы получаем молоко?	
	1: От коровы (или козы или верблюда).	
5.	Что нужно сделать, чтобы вода закипела?	
	1: Поставить на огонь (или газ, или плиту). Нагреть.	
6.	В каком магазине продают сахар?	
	1: В продовольственном (или другом где могут продавать сахар).	
7.	Сколько копеек в пятаке?	
	1: Пять.	
8.	Сколько дней в неделе?	
	1: Семь.	
9.	Кто основал город, который называется Санкт-Петербург?	
	1: Петр Первый.	
	0: Строители.	
	?: Ленин. (верно, город раньше назывался по имени Ленина, а кто его основал?)	
10.	Что такое пара?	

	1: Два. Двое, два человека (или предмета). Оценка в школе.	
	0: Пара ног (или предметов).	
	?: это количество. Парочками ходят в детском саду. (Верно. Так значит, что такое пара?)	
11.	Назови мне четыре времени года?	
	1: Зима, лето, осень, весна (в любом порядке).	
12.	Какого цвета рубины?	
	1: Красного (Любого от светло-розового до темно-красного).	
	0: Рубинового.	
13.	Где садится солнце?	
	1: На западе. (При указании рукой на запад или при ответе «за горизонтом»: «Верно, но какое это направление?»).	
	0: За тучу (или горы, или др.)	
14.	Для чего нужен желудок?	
	1: Он переваривает пищу. Обрабатывает пищу своим соком. Перерабатывает пищу.	
15.	Почему нефть или масло плавают на воде?	
	1: Потому что плотность воды больше (или нефти меньше). Легче.	
	?: Легкая. (Да, но монета тоже легкая, а не плавает).	
16.	Кто написал «Евгений Онегин»?	
	1: Пушкин или Чайковский.	
17.	Что празднуют 9 мая?	
	1: Годовщина победы в Великой Отечественной войне. День Победы над фашистами.	
18.	Что такое SOS?	
	1: Сигнал бедствия. Призыв (или сигнал) о бедствии. Сигнал, когда корабль тонет. «Спасите наши души».	
19.	Каков примерно рост среднего человека?	
	1: 150-180 см.	
20.	Где расположена Италия?	
	1: На юге Европы. На Аппенинском полуострове. В Средиземном море.	
	0: В Европе. На юго-западе Европы. На Балканском полуострове. Около Франции. На острове.	
21.	Сколько килограммов в центнере?	
	1: 100 кг.	
22.	Как называется столица Греции?	
	1: Афины.	
23.	Из чего получают скипидар?	
	1: Из хвойных деревьев (или дерева, или сосны, или ели, или смолы).	

	0: Из спирта, бензина или нефти.	
24.	Сколько километров от Москвы до Владивостока?	
	1: 8-11 тыс. км.	
25.	Когда бывает 29 февраля?	
	1: через каждые 4 года. В високосном году.	
	0: Зимой. В феврале.	
	?: В этом (или таком-то году). Если год високосный спросить: «А когда еще будет?»	
26.	Кто открыл Южный полюс?	
	1: Амундсен.	
27.	Что такое барометр?	
	1: Прибор для измерения атмосферного давления. Прибор, предсказывающий погоду.	
	0: Измеряет температуру.	
	?: Для измерения погоды.	
28.	Что такое иероглиф?	
	1: Письменные знаки некоторых странах (Египте, Китае, Японии и др.) или у древних. Вид или знак письменности. Буквы в Китае (или др.).	
	0: Клинопись. Что-то нарисовано. Знак. Буквы.	
29.	Кто такой Александр Македонский?	
	1: Великий полководец древности. Древнегреческий полководец. Завоеватель, жил до нашей эры. Покоритель Персии (или Египта). Глава греко-македоно-персидской державы.	
	0: Великий русский полководец.	
	?: Великий полководец. Военачальник. Предводитель македонцев. Полководец Македонии.	
30.	Что такое конфискация?	
	1: Принудительное (или безвозмездное) изъятие имущества в собственность государства по приговору суда (или в административном порядке, или по закону). Отбор имущества по закону.	
	?: Отнятие (или изъятие) имущества. Насильственное (или принудительное) изъятие имущества.	

Приложение 3

Тест тревожности Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен.

Цель: исследование тревожности ребёнка по отношению к ряду типичных для него жизненных ситуаций общения с другими людьми.

Диагностическое оборудование: 14 рисунков (размер 8,5x11 см). Каждый рисунок представляет некоторую типичную для жизни ребёнка-дошкольника ситуацию.

Рис. 1. Игра с младшими детьми (Ребёнок играет с двумя малышами).

Рис. 2. Ребёнок и мать с младенцем (Ребёнок идёт рядом с матерью, которая везёт коляску с младенцем).

Рис. 3. Объект агрессии (Ребёнок убегает от нападающего на него сверстника).

Рис. 4. Одевание (Ребёнок сидит на стуле и одевает ботинки).

Рис. 5. Игра со старшими детьми (Ребёнок играет с двумя старшими детьми).

Рис. 6. Укладывание спать в одиночестве (Ребёнок идёт к своей кровати, родители сидят в кресле спиной к нему).

Рис. 7. Умывание (Ребёнок умывается в ванной комнате).

Рис. 8. Выговор (Мать, подняв указательный палец, строго выговаривает ребёнку за что-то).

Рис. 9. Игнорирование (Отец играет с малышом, ребёнок стоит в одиночестве).

Рис. 10. Агрессивное нападение (Сверстник отбирает у ребёнка игрушку).

Рис. 11. Собираание игрушек (Мать и ребёнок убирают игрушки).

Рис. 12. Изоляция (Двое сверстников убегают от ребёнка, стоящего в одиночестве).

Рис. 13. Ребёнок с родителями (Ребёнок стоит между матерью и отцом).

Рис. 14. Еда в одиночестве (Ребёнок один сидит за столом, держа в руке стакан).

Каждый рисунок выполнен в двух вариантах: для девочки (на рисунке изображена девочка) и для мальчика (на рисунке изображён мальчик). Лицо ребёнка на рисунке не прорисовано, дан лишь контур головы. Каждый рисунок снабжён двумя дополнительными изображениями детской головы, по размерам точно соответствующими контуру лица на рисунке. На одном из дополнительных рисунков изображено улыбающееся лицо ребёнка, на другом – печальное.

Выбор ребёнком соответствующего лица и его словесные высказывания фиксируются в протоколе.

Процедура проведения.

Рисунки предъявляются ребёнку в строго перечисленном порядке один за другим. Показав ребёнку рисунок, взрослый даёт инструкцию следующего содержания:

1. *Игра с младшими детьми.* «Как ты думаешь, какое у ребёнка будет лицо, весёлое или печальное? Он (она) играет с малышами».
2. *Ребёнок и мать с младенцем.* «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребёнка, печальное или весёлое? Он (она) гуляет с мамой и малышом».
3. *Объект агрессии.* «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребёнка, весёлое или печальное?»

4. *Одевание.* «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребёнка, печальное или весёлое? Он (она) одевается».
5. *Игра со старшими детьми.* «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребёнка, весёлое или печальное? Он (она) играет со старшими детьми».
6. *Укладывание спать в одиночестве.* «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребёнка, печальное или весёлое? Он (она) идёт спать».
7. *Умывание.* «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребёнка, весёлое или печальное? Он (она) в ванной».
8. *Выговор.* «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребёнка, печальное или весёлое?»
9. *Игнорирование.* «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребёнка, весёлое или печальное?»
10. *Агрессивное нападение.* «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребёнка, печальное или весёлое?»
11. *Уборка игрушек.* «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребёнка, весёлое или печальное? Он (она) убирает игрушки».
12. *Изоляция.* «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребёнка, печальное или весёлое?»
13. *Ребёнок с родителями.* «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребёнка, весёлое или печальное? Он (она) со своими мамой и папой».
14. *Еда в одиночестве.* «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребёнка, печальное или весёлое? Он (она) ест».

Обработка и интерпретация результатов.

Предлагаемые рисунки изображают типичные ситуации, отличающиеся по своей эмоциональной окраске.

Положительную эмоциональную окраску имеют такие ситуации:

- Игра с младшими детьми (рис. № 1)
- Игра со старшими детьми (рис. № 5)
- Ребёнок с родителями (рис. № 13)

Отрицательная эмоциональная окраска наблюдается в ситуациях:

- Объект агрессии (рис. № 3)
- Выговор (рис. № 8)
- Агрессивное нападение (рис. № 8)
- Изоляция (рис. № 12)

Ситуации, имеющие двойной смысл, изображены на таких рисунках:

- Ребёнок и мать с младенцем (рис. № 2)
- Одевание (рис. № 4)
- Укладывание спать в одиночестве (рис. № 6)
- Умывание (рис. № 7)
- Игнорирование (рис. № 9)
- Собираание игрушек (рис. № 11)
- Еда в одиночестве (рис. № 14)

Двусмысленные рисунки несут основную «проективную нагрузку»: то, какой эмоциональный смысл придаёт им ребёнок, указывает на его мироощущение и нормальный или травмирующий опыт общения.

Протоколы каждого ребёнка подвергаются количественному и качественному анализу.

Количественный анализ. На основании данных протокола вычисляется индекс тревожности ребёнка (ИТ), который равен процентному отношению числа эмоционально негативных выборов (печальное лицо) к общему числу рисунков (14):

$$\text{ИТ} = \frac{\text{Число эмоционально негативных выборов}}{14} * 100\%$$

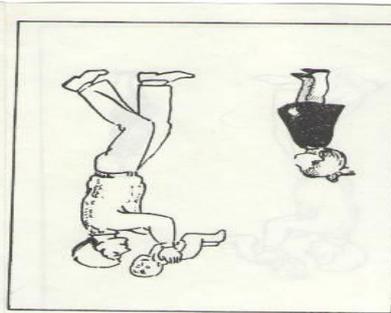
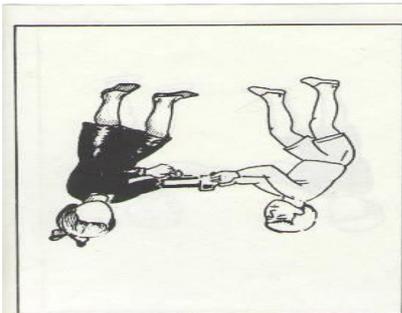
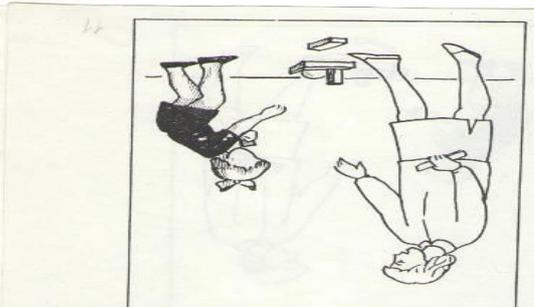
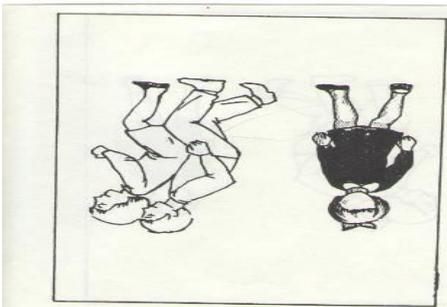
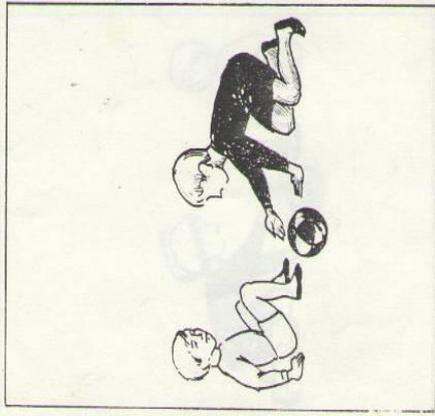
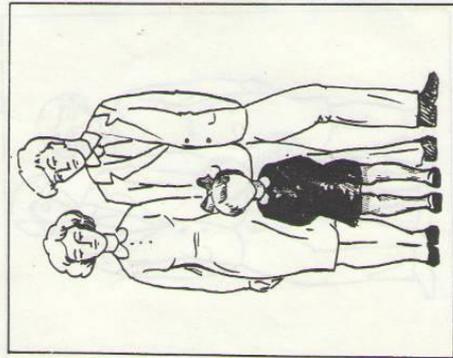
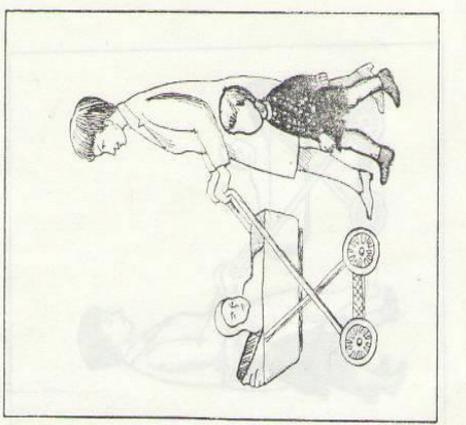
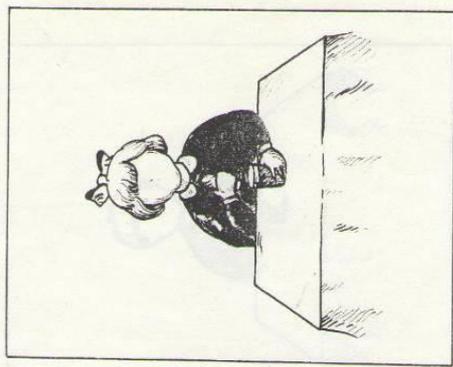
В зависимости от уровня индекса тревожности дети подразделяются на 3 группы:

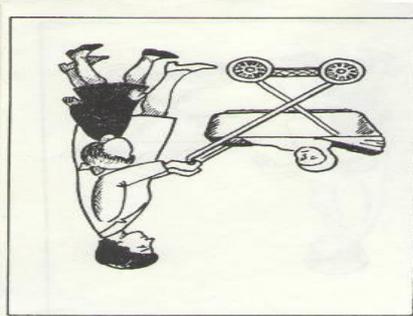
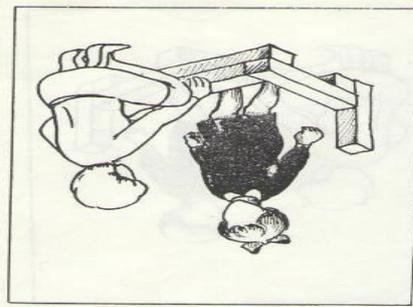
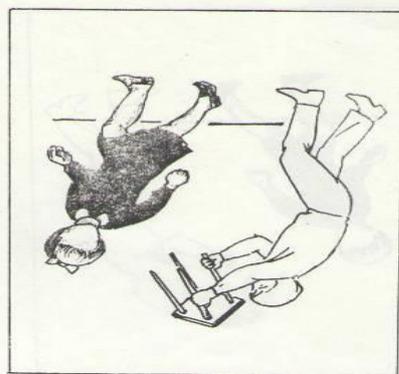
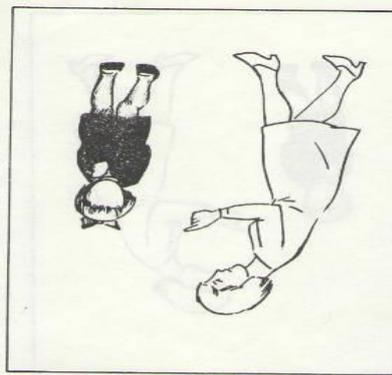
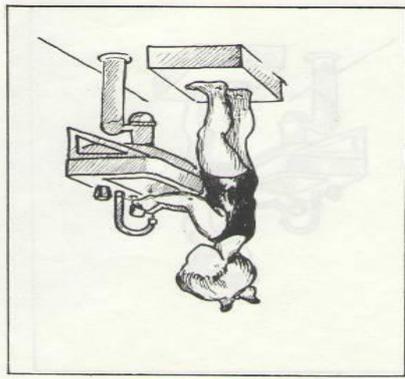
- а) высокий уровень тревожности (ИТ выше 50%);
- б) средний уровень тревожности (ИТ от 20 до 50%);
- в) низкий уровень тревожности (ИТ от 0 до 20%)

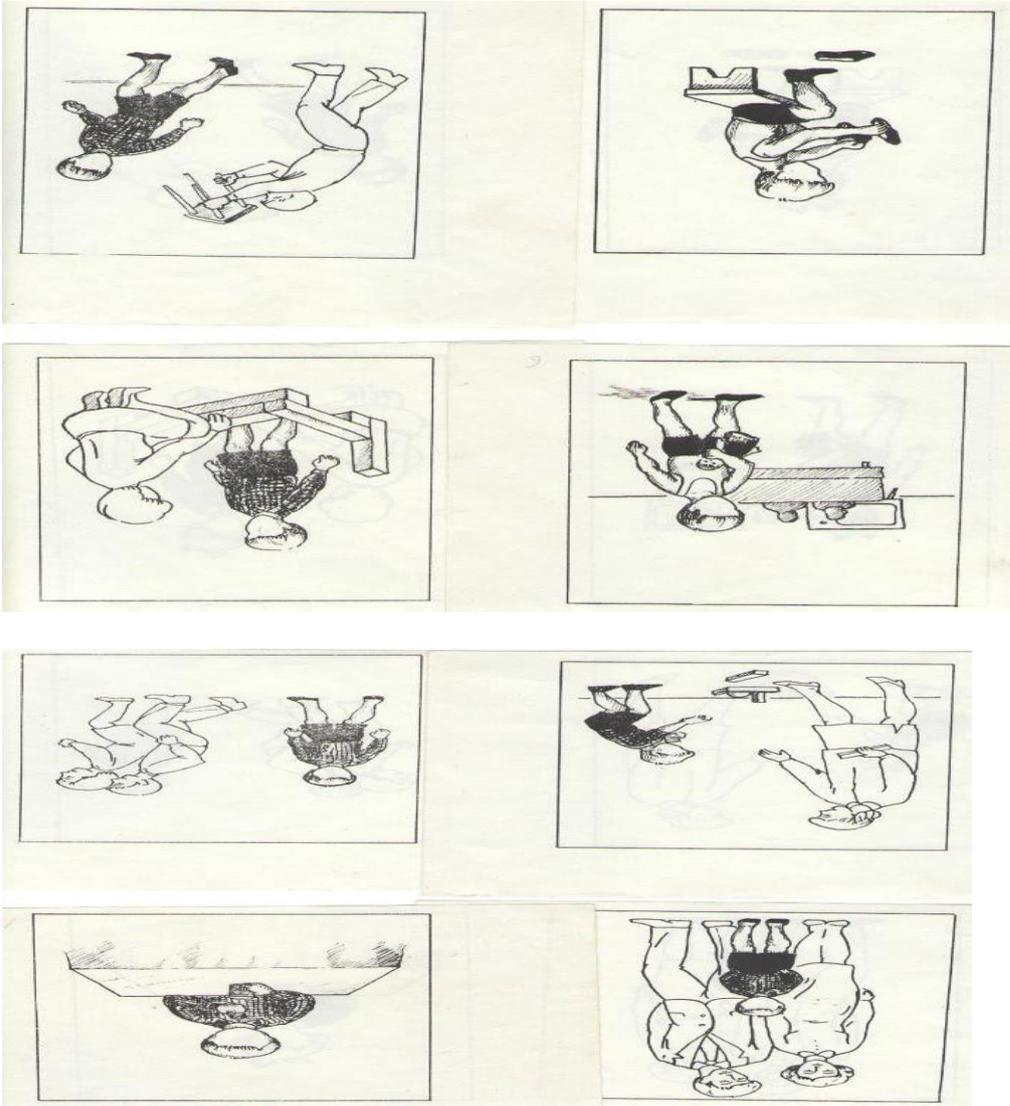
Качественный анализ.

Каждый ответ ребёнка анализируется отдельно. Делаются выводы относительно возможного характера эмоционального опыта ребёнка в данной ситуации. Особенно высоким проективным значением обладают рисунки № 4 (Одевание), № 6 (Укладывание спать в одиночестве), № 14 (Еда в одиночестве). Дети, делающие в этих ситуациях отрицательный эмоциональный выбор, вероятнее всего, будут обладать наивысшим ИТ; дети, делающие отрицательные эмоциональные выборы в ситуациях № 2 (Ребёнок и мать с младенцем), № 7 (Умывание), № 9 (Игнорирование), № 11 (Собирание игрушек), с большей вероятностью будут обладать высоким или средним ИТ.

Наибольший уровень тревожности может проявляться в ситуациях, моделирующих отношения *ребёнок – ребёнок* (Игра с младшими детьми. Объект агрессии. Игра со старшими детьми. Агрессивное нападение. Изоляция). Значительно ниже уровень тревожности в рисунках, моделирующих отношения *ребёнок – взрослый* (Ребёнок и мать с младенцем. Выговор. Игнорирование. Ребёнок с родителями), и в ситуациях, моделирующих повседневные действия (Одевание. Укладывание спать в одиночестве. Умывание. Собирание игрушек. Еда в одиночестве).







Проективная методика «Я, мама, детский сад» (И.В. Дубровина)

Инструкция нарисовать рисунок, где нужно изобразить Маму, себя, детский сад.

Соответственно заданию дети объединяли на рисунках членов семьи и сюжет из жизни в детском саду. В большинстве рисунков детей отображена жизнь в детском саду. Видимо, те дети, которые отобразили в рисунках семью, более сконцентрированы на внутрисемейных отношениях: это для них сильнее, важнее, более значимо, чем детский сад.

Процедура диагностики рисуночного теста известна, она предполагает определенные условия — изображение должно быть сделано на листе белой бумаги, размером 15х20 или 21х29 см, для рисования используются цветные карандаши, ластик.

При анализе детских рисунков обратить внимание на такие их элементы, как

- структура рисунка;
- расположение на рисунке фигур и других предметов;
- особенности нарисованных фигур.

Оценивание фигур происходит по 10 бальной шкале

Низкий уровень – от 0-5

Средний уровень – от 6 до 8

Высокий уровень – от 9-10

Социометрия по методике «Секрет»

Методика: Исследование проводится в виде игры-беседы «СЕКРЕТ».

Перед началом исследования необходимо подготовить красочные открытки разной степени привлекательности и разного размера (большая, средняя, маленькая). Каждому ребенку из группы предлагается три открытки. Каждый ребенок отвечает на вопрос эксперта. При беседе с ребенком результаты фиксируются в бланке.

Ребенок, отвечая на данные вопросы, не должен видеть детей группы. Он беседует с экспертом наедине.

Исследование проводилось в первой половине дня.

Для того чтобы исследовать межличностные отношения провели игру «СЕКРЕТ».

Инструкция для испытуемых: Каждому ребенку из группы сказали «Сегодня дети вашей группы будут играть в интересную игру, которая называется «Секрет». Ребенку дают три картинки и говорят: «Давай представим, что эти картинки твой секрет. Кому бы ты их доверил? Ты можешь дать тем детям, которым захочешь, только по одной «картинке-секрету» каждому.

После выбора ребенком детей, его спрашивают «Почему ты решил отдать самый большой и красивый секрет.....(называется имя)? Почему ты решил отдать средний секрет.....(называется имя)? Почему ты решил отдать самый маленький секрет.....(называется имя)? А кому бы ты никогда не доверил свой секрет».

Методика по определению:

В бланке специальными знаками отмечены выборы сделанные ребенком в отношении трех детей группы:

Взаимный выбор определяется следующим образом. Анализируется, кого выбрал данный ребенок и соотносится с тем, выбрали его эти дети.

Например. Петя Б. выбрал Сашу А., а Саша А выбрал Петю Б. Следовательно, их выбор является взаимным.

По итоговому количеству выборов каждого ребенка определяют статусное положение каждого и распределяют детей по условным статусным категориям:

- «звезда» - 5 и более выборов; I
- «принятые» - 2-4 выборов; II
- «непринятые» - 1 выборов; III
- «изолированные» - 0 выборов. IV

Далее определяют уровень благополучия взаимоотношений (УБВ) в группе: соотносятся число членов группы, находившийся в благоприятных статусных категориях (I-II), с числом членов в группы, оказавшихся в неблагоприятных группах (III-IV).

Определить УБГ

- высокий (I+ II) больше (III+IV);
- средний (I+ II) равно (III+IV);
- низкий (I+ II) меньше (III+IV) .

Важным показателем является индекс «изолированности», т. е процент членов группы, оказавшихся в IV статусной категории (он не должен превышать 20 % процентов).

Определение коэффициента взаимности по формуле:

(КВ) : $KB = (P1/P) \times 100\%$, где

КВ - коэффициента взаимности;

P1 - число взаимных выборов;

P – общее число выборов, сланное в эксперименте.

На основании определения статуса каждого члена группы делают вывод о наличии микрогруппы в коллективе. (КВ ниже 20% рассматривается как отрицательный показатель).

Тест «Лесенка»

(С.Г. Якобсон, В.Г. Щур)

Цель: изучение самооценки и уровня притязаний детей.

Диагностическое оборудование: картинка с изображением лестницы, состоящей из 7 ступенек; вырезанные из бумаги фигурки мальчика и девочки.

Процедура проведения: Методика проводится индивидуально. Ребёнку предъявляется рисунок лесенки и зачитывается инструкция.

«Это волшебная лесенка. Давай представим с тобой, что на ней располагаются все ребята: на верхней ступеньке – самые лучшие дети, на следующей – тоже хорошие, но всё-таки чуть-чуть похуже. Чем ниже по лесенке – тем хуже дети (показывает рукой). Посередине – так себе ребятки, не хорошие и не плохие. На последней, самой низкой ступеньке – самые плохие дети. Запомнил? Сможешь повторить?»

После того, как психолог убедился, что ребёнок правильно понял и запомнил инструкцию, он последовательно задаёт ребёнку следующие вопросы:

На какую ступеньку ты себя поставишь?

2. Почему?*

II. 1. На какую ступеньку тебя поставит мама? папа?

2. Почему?

III. 1. Как ты думаешь, на какую ступеньку тебя поставит воспитательница?

(Воспитательницу следует назвать по имени-отчеству. Если в группе две воспитательницы, то вопросы желательно задать о каждой).

2. Почему?

Ответы детей фиксируются в протоколах.

*Примечание: если ребёнок затрудняется в ответах на вопросы «Почему?», то не следует настаивать. Однако необходимо повторять этот вопрос во всех требуемых случаях.

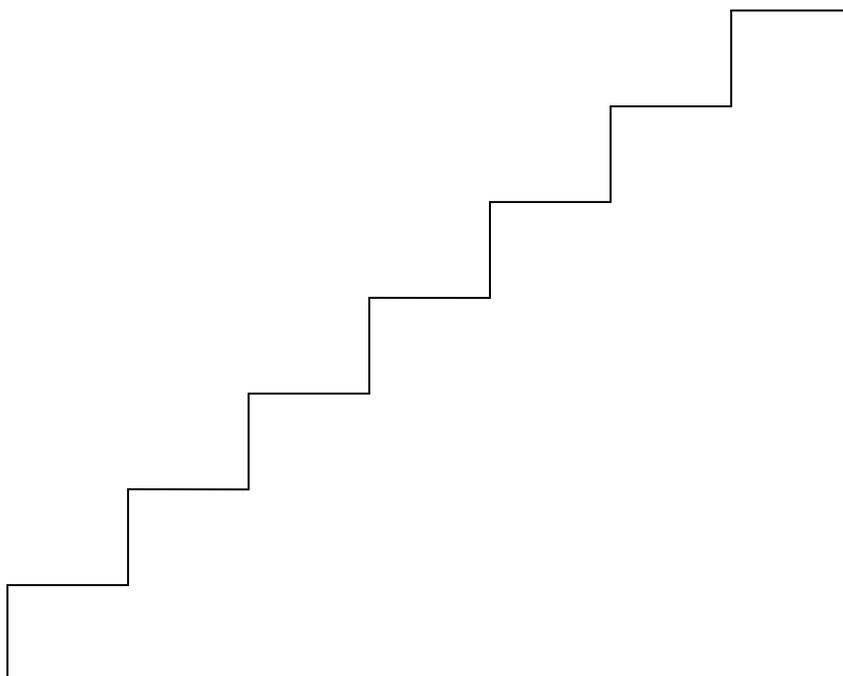
Обработка и интерпретация результатов.

Количественный анализ.

- Завышенная самооценка – ступенька № 7.
- Возрастная норма (оптимально высокая самооценка) – ступеньки № 4, 5, 6.
- Заниженная самооценка – ступеньки № 2, 3.
- Низкая самооценка – ступенька № 1.

Качественный анализ.

1. Благоприятный вариант – если дети считают, что взрослые поставят их на одну из верхних ступенек лестницы, а сами себя ставят на одну ступеньку ниже. Такой результат свидетельствует о том, что дети, чувствуя поддержку и принятие со стороны взрослых, умеют уже достаточно реалистично посмотреть на себя.
2. Неблагоприятный вариант - дети ставят себя на ступеньках выше, чем, по их мнению, поставили бы взрослые. Такой выбор свидетельствует об осознании ребёнком неприятия со стороны взрослого и негативном противопоставлении оценке взрослого собственной оценке. Однако при ответе на вопрос: «Куда тебя поставит воспитательница?» - помещение на одну из нижних ступенек нормально и может служить доказательством адекватной самооценки, особенно в том случае, если ребёнок действительно плохо себя ведёт и часто получает замечания от воспитателя.
3. Положение на любой из нижних ступенек говорит не об адекватной самооценке, а об отрицательном отношении к себе, неуверенности в собственных силах.
4. Если дети ставят себя на ту же ступеньку, на которую, по их мнению, могут поставить их взрослые, то это свидетельствует:
 - а) об инфантилизме (все ответы – «на верхнюю ступеньку», не может ответить на вопрос «почему?»);
 - б) о «компенсирующей самооценке» (желаемое выдаётся за действительное).





Методика «Рукавички» (Г.Л. Цукерман)

Цель: выявление уровня сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества (кооперация).

Оцениваемые универсальные учебные действия: коммуникативные действия. *Возраст:* 6,5—7 лет.

Метод оценивания: наблюдение за взаимодействием учащихся, работающих в классе парами, и анализ результата.

Описание задания: детям, сидящим парами, дают каждому по одному изображению рукавички и просят украсить их одинаково, т. е. так, чтобы они составили пару. Дети могут сами придумать узор, но сначала им надо договориться между собой, какой узор они будут рисовать.

Каждая пара учеников получает изображение рукавичек в виде силуэта (на правую и левую руку) и одинаковые наборы цветных карандашей.

Критерии оценивания:

- продуктивность совместной деятельности оценивается по степени сходства узоров на рукавичках;
- умение детей прийти к общему решению, умение убеждать, аргументировать и т. д.;
- взаимный контроль по ходу выполнения деятельности: замечают ли дети друг у друга отступления от первоначального замысла, как на них реагируют;
- взаимопомощь по ходу рисования;
- эмоциональное отношение к совместной деятельности: позитивное (работают с удовольствием и интересом), нейтральное (взаимодействуют друг с другом в силу необходимости) или отрицательное (игнорируют друг друга, ссорятся и др.).

Уровни оценивания:

1. *Низкий уровень:* в узорах явно преобладают различия или вообще нет сходства. Дети не пытаются договориться или не могут прийти к согласию, каждый настаивает на своем.
2. *Средний уровень:* сходство частичное — отдельные признаки (цвет или форма некоторых деталей) совпадают, но имеются и заметные различия.
3. *Высокий уровень:* рукавички украшены одинаковым или очень похожим узором. Дети активно обсуждают возможный вариант узора; приходят к согласию относительно способа раскрашивания рукавичек; сравнивают способы действия и координируют их, строя совместное действие; следят за реализацией принятого замысла.

Тест «Кактус» М.А. Панфилова

Цель: выявление состояния эмоциональной сферы ребенка, выявление наличия агрессии, ее направленности и интенсивности.

Возраст: дошкольный, проводится с детьми с 4-х лет.

Материал: бумага (формат А4), карандаш.

Инструкция: «На листе бумаги нарисуй кактус, такой, какой ты его себе представляешь!»

Вопросы и дополнительные объяснения не допускаются. Ребенку дается столько времени, сколько ему необходимо. По завершении рисования с ребенком проводится беседа.

Беседа:

Кактус домашний или дикий?

Его можно потрогать?

Кактусу нравится, когда за ним ухаживают?

У кактуса есть соседи?

Какие растения его соседи?

Когда кактус вырастет, что в нем изменится?

Интерпретация:

Агрессия: наличие иголок, иголки длинные, сильно торчат и близко расположены.

Импульсивность: отрывистые линии, сильный нажим.

Эгоцентризм: крупный рисунок, в центре листа.

Зависимость, неуверенность: маленький рисунок внизу листа.

Демонстративность, открытость: наличие выступающих отростков, необычность форм.

Скрытность, осторожность: расположение зигзагов по контуру или внутри кактуса.

Оптимизм: использование ярких цветов.

Тревога: использование темных цветов, внутренней штриховки, прерывистые линии.

Женственность: наличие украшения, цветов, мягких линий, форм.

Экстравертированность: наличие других кактусов, цветов.

Интровертированность: изображен только один кактус.

Стремление к домашней защите: наличие цветочного горшка.

Стремление к одиночеству: изображен дикорастущий кактус.

За наличие каждого признака начисляется 1 балл

Правила проведения русских народных игр

«Горелки»

Перед началом игры нужно выбрать водящего, того, кто будет «гореть», — отсюда и название игры.

Все участники игры встают парами друг за другом, водящий впереди, на расстоянии двух шагов от играющих. Участники игры говорят нараспев слова:

Гори, гори ясно
Чтобы не погасло.
Стой подоле,
Гляди на поле:
Ходят грачи,
Да едят калачи.
Птички летят,
Колокольчики звенят!

Как только пропоют эти слова, водящий должен посмотреть на небо, а дети последней пары отпускают руки и тихо пробегают вдоль колонны, один слева, другой справа. Когда они поравняются с водящим, все громко кричат ему:

Раз, два, не воронь.
Беги, как огонь!

Двое детей бегут вперед, ловко увертываясь от водящего, стараются взять друг друга за руки. Если они возьмутся за руки, то «горелка» им не страшен, они спокойно идут и становятся впереди первой пары, а водящий вновь «горит».

Если водящий и при повторении игры не поймает бегущих, тогда он «горит» во второй раз. Если он и в третий раз никого не поймал, играющие могут спеть такую песенку:

Огарушек, огарушек*,
Плохо стоишь —
Стань на черный камушек!
Совсем сгоришь!

Но если водящему удастся поймать одного из убегающих, он встает с ним впереди всей колонны, а «горит» тот, кто остался без пары.

Игра продолжается до тех пор, пока не пробегут все пары.

Правила

1. Водящий не должен поворачиваться назад.

2. Он догоняет убегающих сразу же после слов: «Беги, как огонь!»

3. Игроки последней пары начинают бег только с последними словами: «Колокольчики звенят!»

Указания к проведению

Горелки — очень веселая игра, играют в нее в теплое время года. Играющих может быть много, чем больше, тем веселее.

«Ловишки»

идеально подходит для проведения среди детей младшего школьного и старшего дошкольного возраста. Главные задачи

игры развивать: быстроту реакции, ловкость и сноровку. Между тем игра учит

играть в коллективе, соблюдая правила игры. Для игры потребуются ленточки, совпадающие по количеству с количеством участников игры. Количество играющих не должно быть меньше 5 человек. Перед тем,

как начать игру желательно выбрать площадку. Если она очень большая, то ее границы нужно обозначить линиями или оградить с помощью кеглей или кубиков.

Дети должны встать на площадке по кругу.

Воспитатель встает в центр круга и при помощи, вращающейся на полу кегли, выбирает водящего. Можно для этих целей

использовать считалочку. Остальным участникам игры раздаются атласные ленточки, которые они крепят за резинку

шорт, со стороны спины. По команде воспитателя или по свистку, дети начинают произвольно бегать по площадке. А

водящий пытается их догнать, срывая при этом ленту. По звуковой ко...

«Прятки»

В начале игры все собираются вместе, затем водящий, встав лицом к стене, громко считает до 100 (или другого числа).

Иногда десятками до 100 или 200. Другие в это время прячутся. Досчитав до нужного числа, водящий идет искать спрятавшихся.

Иногда перед этим полагается сказать «раз-два-три-четыре-пять, я иду [всех вас] искать», «пора-не пора, иду со двора» или «кто не спрятался, я не виноват». Увидев спрятавшегося, он должен первым добежать до места, откуда он начал поиски, и коснуться рукой стены, произнеся условленные слова, отличающиеся в разных регионах («чекá», «палочка-выручалочка», «палы-выры», «тра-та-та», «кулы-кулы», «туки-руки», «туки-туки за себя», «бан-барабан за себя», «стук-стук за себя», «стуки-та», «пали-стукали», «стукали-пали я», «туки-баки», «тюли-я», «стук палочки я»). Каждый спрятавшийся старается первым сделать то же самое. Следующим водящим является тот из спрятавшихся, кого засалили («зачекали») первым, а если не засалили никого — тот же, что и в прошлый раз. Прятаться за спиной или рядом с водящим нельзя.

Иногда как вариант последний игрок может выручить всех "застукал" и водящий снова водит. Для придания динамизма игре по условиям водящим становится последний "застуканный".

«Звонари»

Количество игроков: любое

Дополнительно: колокольчик, повязка на глаза

Чем больше детей принимает участие в игре, тем она будет забавнее, хотя можно играть и вдвоем, но в данном случае ее уже нельзя отнести к разряду хороводных. Я бы посоветовала использовать развлечение на детских праздниках, хотя бы потому, что чем больше шума вокруг, тем сложнее задача участника, а значит, интереснее. Дети становятся в круг. Выбирается звонарь и жмурка. Первому вручается колокольчик, а второму завязываются глаза заранее приготовленной повязкой (шарфом, платком).

Жмурка и Звонарь становятся в круге, и второй приговаривает слова в стихотворной форме: «Диги-дон, диги-дон, отгадай, откуда звон». Слова очень простые, но важно, чтобы дети их знали, ведь они

отражают суть игры, делают ее фольклором и традицией.

Во время повторения слов, звонарь звонит в колокольчик и уворачивается от Жмурки, которые пытается его поймать с завязанными глазами. Остальные ребята при этом всячески мешают, издавая громкие звуки, кричат, смеются, чтобы сбить «ослепшего» участника с толку и не дать ему добраться до убегающего. Как только Звонарь пойман, выбираются два других игрока, также встающих в круг и повторяющих те же действия. Развлечение можно продолжать до тех пор, пока не надоест, но мне кажется, достаточно того, чтобы все дети приняли участие по одному разу. Кстати, задачу можно усложнить, предложив Жмурке взять в руки пояс, которым он должен будет обхватить убегающего, а не просто дотронуться до него.

«Бубен»

о считалке выбирается один водящий — «бубен». Он садится на пол и кричит:

Бубен сел на пенек,
Чтоб ловить дурачков,
Пожалуйте!

Играющие подходят к нему, приговаривая:

Бубен, бубен,
Сел на бочку,
Продал свою дочку
За нашего князя.
У нашего князя
Трое палаток —
Никто не проскочит.
Коза проскочила,
Хвост переломила,
Бубен порвала,
Нам рассказала.
Бубен озлился,
За нами пустился,
В лужу свалился,
Весь измочился.
Мы убежали,
Языки казали.
Бубен дразнили,
Бегать просили:
Бубен ты, бубен,
Не валяйся в луже,

А беги за нами,
Хватай нас руками!
Водящий «Бубен» быстро вскакивает и ловит играющих участников. Кого поймают, тот тогда сам становится «бубном». Пока «бубен» ловит, играющие его активно дразнят:

Бубен, бубен — длинный нос,
Почем в городе овес?
Три копейки с пятаком!
Едет барин с колпаком:
Шире грязь, навоз идет,
То наш бубен — длинный нос!
Указания к проведению игры:

Играют обыкновенно в достаточно просторном помещении. Число участников бывает от шести до двадцати человек. Игру хорошо использовать на посиделках для знакомства детей со старинными вариантами игр-ловишек.

«Сорока»

Эта старинная русская народная игра-потешка, называемая ещё иногда Сорока-сорока, предназначена для самых малышей. Она развивает мелкую моторику и повышает общее физическое развитие. Игра эта описана ещё у В.И. Даля в «Пословицах русского народа», но вариантов стишка существует превеликое множество. Мы попытаемся описать основные.

Правила игры Сорока-белобока
Посадите ребёнка себе на колени, возьмите в руку его ладонь и приговаривая нехитрый стишок, трогайте его пальчики. Вначале указательным пальцем спиральным движением водим по ладочшке ребёнка (как будто мешаем кашку):

Сорока-белобока
Где была? — Далёко!
Печку топила,
Кашку варила,
Деток кормила.
На порог скакала,
Гостей созывала.
Гости услышали,
Быть обещали.
Гости на двор —
Кашку на стол.

Этому дала на блюдечке, (загибаем мизинец)
Этому — на тарелочке, (загибаем безымянный палец)
Этому — на ложечке, (загибаем средний палец)
Этому — поскрёбышки. (загибаем указательный)
А этому — не дала! (трогаем за большой палец)

Ты воды не носил,
Дров не рубил,
Кашки не варил —
Ничего тебе не дам!
Кстати, немногие знают, что у игры есть такое продолжение:
Вот он ходит — воду носит, (сгибаем-разгибаем большой палец)
Дрова рубит,
Печку топит,
Кашку варит.
Знай-знай наперёд!

— Ну, мамочка-мамочка, ну дай кашки!
— Ну, на тебе — кашки-малашки!
— Ням-ням-ням...
Поели-поели, (вытираем губы)
Полетели (машем руками),
На головку сели!
Ещё один вариант:
Ты воды не носил,
Ты печку не топил!
Вот он ходит-ходит,
Воду носит, печку топил.
Здесь — холодная вода (глядят ладонь ребенка).
Здесь — тёплая вода (глядят локоть)
А здесь — кипяток-кипяток-кипяток!
(щекочут подмышки)
И ещё один вариант с движениями:
Сорока-белобока
Кашку варила,
На порог скакала,
Гостей созывала (обеими руками «зовём» к себе гостей).
Гости не бывали (разводим руки в стороны, изображаем сожаление),
Кашки не едали.
Всю кашку деткам отдала:
Этому — на ложечке (ладонь ковшиком и протягиваем вперёд),

Этому — на поварешке (складываем обе ладони ковшиком),
 Этому — на ухвате (поднимаем обе ладони вертикально, прижимаем одну к другой)
 Этому — на лопате! (складываем ладони и протягиваем их вперёд)
 Пальчику-мальчику
 Не досталось.
 Пальчик-мальчик
 Толчёт, мелет.
 По воду ходит,
 Квашню творит:
 Вода на болоте,
 Мука не молота.
 Квашенка на липе,
 Мутовка на сосне.
 Взял коробичку,
 Пошел по водичку.
 Тут ступил — тёпленько,
 Тут — горяченько,
 Тут пень, тут колода,
 Тут студёная вода,
 А тут ключики кипят-кипят!

«У медведя во бору»

Из всех участников игры выбирают одного водящего, которого назначают «медведем». На площадке для игры очерчивают 2-ва круга. 1-ый круг – это берлога «медведя», 2-ой – это дом, для всех остальных участников игры. Начинается игра, и дети выходят из дома со словами:
 У медведя во бору
 Грибы, ягоды беру.
 А медведь не спит,
 И на нас рычит.
 После того, как дети произносят эти слова, «медведь» выбегает из берлоги и старается поймать кого-либо из деток. Если кто-то не успевает убежать в дом и «медведь» ловит его, то уже сам становится «медведем» и идет в берлогу.

«Зайнйка»

Играющие становятся в круг и берутся за руки. На середину садится «зайнйка» - один из участников. За кругом ходят два «волка». Круг двигается попеременно то в левую, то в правую сторону, все поют:

Зайнйка, по огороду гуляй-таки, гуляй,
 Серенький, по зелёному разгуливай, гуляй!
 Некуда зайнйке выскочить,
 Некуда серому выпрыгнуть.
 Трои ворота призатворены стоят,
 На них замочки крепко висят,
 У каждых у ворот по два сторожа сидят,
 По два серых волка рычат.

Затем переговариваются с «зайнжкой»:

- Где ты, зайнйка, был?
- В огороде.
- Кто тебя видел, зайнйка?
- Серые волки.
- Не били ли зайнйку?
- Били-били, колотили.
- Как тебя били, зайнйка?
- По спинке дубинкой, по загривку хворостинкой.
- Ты бы, зайнйка, ушёл.
- Я уйти-то не ушёл, убежать не убежал.
- Ты бы, зайнйка, бороздкой.
- Бороздка узка, а капуста низка.
- Ты бы, зайнйка, ползком.
- Чисто поле широко, тёмным лесом далеко.
- Ты бы, зайнйка, под кустик.
- Кустик реденький, а зайка серенький.
- Ты бы, зайнйка, под ёлку.
- Ой, нельзя под елку, ой, боюсь — уколую об иголки.
- Ты бы, зайнйка, в деревню.
- В деревне народ, зайку гонят от ворот.
 По окончании диалога «волки» бегут ловить «зайнйку». Дети, подымая и опуская руки, «зайнйку» впускают и выпускают из круга, «волки» бегают только за кругом. Пойманного «зайнйку» слегка бьют веткой или хворостинкой. «Волки», не поймавшие «зайнйку», носят его па спине несколько кругов. Затем выбирают новые «зайнйка» и «волки», игра продолжается.

«Паучок»

Выбирают водящего, который садится на корточки в центре круга. Остальные играющие ходят вокруг него, взявшись за руки, и поют:

Колпачок, колпачок,
Тоненькие ножки,
Красные сапожки,
Мы тебя поили,
Мы тебя кормили,
На ноги поставили,
Танцевать заставили.

Все бегут к центру, приподнимают водящего и ходили вокруг, обхвативши друг друга за снова образуют круг. Хлопая в ладоши, поют: талию или взявшись за руки и пели:

Танцуй, танцуй,
Сколько хочешь,
Выбирай, кого захочешь!

Водящий выбирает кого-нибудь, не открывая глаз, и меняется с ним местами.

«Ворон»

Цель: двигаться в соответствии с плясовым характером музыки и передавать содержание текста песни. Уметь расширять и сужать круг. Отрабатывать дробный шаг и разнообразные знакомые плясовые движения.

Ход игры:

Дети стоят по кругу. Выбирается заранее один ребенок, изображающий «ворона». (Он стоит в кругу вместе со всеми)

Ой, ребята, та-ра-ра!
На горе стоит гора,
А на той горе дубок,
А на дубе воронок.
Ворон в красных сапогах,
В позолоченных серьгах.
Черный ворон на дубу,
Он играет во трубу.
Труба точеная,
Позолоченная,
Труба ладная,
Песня складная.

С окончание песни «Ворон» выбегает из круга, все закрывают глаза, «ворон» обегает круг, дотрагивается до чьей-нибудь спины, а сам становится в круг.

«Олень»

Оборудование: Веселая русская народная мелодия, стул, элементы народного костюма (кушак, платок, шаль, картуз, лапти, венчик по количеству играющих детей, лапти можно использовать и одни на двоих).

Количество игроков: от 6 и более.

Правила: выбранного игрока сажали в центр круга, на стул, а все остальные

Водящий Речевой текст:

закрывает «Сидит олень, сидит молодой,

Под кустиком, под орешником.

-Тепло ли те олень?

- Мне-ко ночь тепло.

Мне-ко день студено!

-приведите-ка оленя.

Принакушайте, принакулешкайте!

Со девушки платок,

С молодухек венок,

Со старой со старушки,

Со шуреночка,

С малого ребеночка,

Рубашка с плеч.

Каждый из игроков клал на голову «Оленя» платок или шапку, прикрывал его.

«Олень» получал что-нибудь от каждого игрока.

Подведение итогов игры:

Олень вставал, брал первый попавший платок или шапку и напевал:

«Уто чье это добро

Толочу я волочу.

Я на тогрг сволоку

Да за денежку продам!

Хозяин добра, выйдя в круг отвечал:

«Я не дам толочить,

Я не дам волочить,

Я повыскочу, повыпляшу!

Плясал по кругу «русского». За что олень возвращал ему платок или шапку.

Современный вариант игры:

В игре использую различные элементы старинной одежды (платки, шали, картузы, лапти, кушаки, венчики...), которые дети называют в момент игры «ряженье». Если много игроков, то «Олень» берет по несколько вещей, и в центре танцуют сразу несколько детей. Включаю аудиозапись

веселой русской народной мелодии, и в кругу ребенок исполняет элемент русского народного танца.

«Горшок»

Старинная русская народная игра «Горшки» подходит для детей от 5 лет. В традиционном варианте играют дети разных возрастов. Младших сажают в кружок и назначают «горшками». Старшие становятся «хозяевами» и встают каждый у своего «горшка», сзади. Если играют дети более-менее одного возраста, то «горшки» садятся на корточки.

Выбранный считалкой водящий-«покупатель» – ходит по кругу и, подходя по очереди к каждой паре, ведет с «хозяином» диалог. «Покупатель» спрашивает: «Кум, (кума), не продашь ли горшок?». «Хозяин» может отказаться. В этом случае он говорит: «На продажу не держу!» Тогда водящий идет к следующей паре. Если хозяин готов «продать горшок», диалог получается другой.

«Покупатель»: «Кум, (кума), не продашь ли горшок?»

«Хозяин»: «Купи, что дашь?»

«Покупатель»: «Дам шильце, да мыльце, да золотое зеркальце!»

«Хозяин»: «По рукам!»

После этих слов, «хозяин» и «покупатель» ударяют по рукам и бегут в разные стороны по кругу. Задача каждого из них – поскорее занять свободное место около «горшка».

Нужно добежать и положить руки на плечи «горшку». Тот, кто успел первым, становится «хозяином», а опоздавший – водящим.

Конечно, «горшкам» в такой игре отводится очень пассивная роль. Поэтому, если играют дети одного возраста, можно изменить правила. Пусть проигравший состязание в беге становится «горшком», бывший «горшок» – «хозяином», а победитель – водящим-«покупателем».

Можно «назначить» горшками и неодушевленные предметы: кегли, мячи, нарисованный на земле небольшой круг.

«Каравай»

Дети в хороводе:
Как на Петины именины
Испекли мы каравай.
Вот такой вышины,
Вот такой низины,
Вот такой ширины,
Вот такой ужины.
Каравай, каравай,
Кого хочешь выбирай.

Ребенок в центре:
Я люблю, конечно, всех,
Но вот этот/эта лучше всех!

«Я весёлая ткачиха»

Делимся на 2 равных по количеству команды. Играющие стоят плотно прижавшись локтями, друг напротив друга, практически стенка на стенку. Это похоже на станок. С двух сторон улочки стоят парень и девка- это челноки. Сходимся навстречу друг другу на 4 шага и расходимся обратно со словами:

«Я веселая ткачиха,
хорошо умею ткать.
Пинч-понч-клепа-клепа,
Хорошо умею ткать.»

есть вариант такой:
Челнок бежит - земля дрожит
Шьет-пошивает, дале посылает

сначала сходятся (4 шага - Я веселая ткачиха), затем расходятся (4 шага) и т.д. Челноки должны успеть пробежать через улочку, когда "станок" расходится, затем пробежать в обратном направлении, когда они разойдутся в следующий раз и т.д. Скорость увеличивается и как только челноки попадают между улочек ("заткали ниточку"). выбирают новые челноки и игра начинается сначала. Если шеренги образовать разнополюе женскую и мужскую, то при сближении парни девок пытаются успеть поцеловать, а челноки тогда выходят по порядку с разных сторон стенок и пробегая между ними целуются. Когда пробежали присоединяются к своей «деревне» встают

в шеренгу. Дополнение к игре Челнок, она же Ткачиха

«Клубочек»

Кто ткёт, кто прядёт, кто вяжет, да и песню не забывают (включает диск с русскими народными песнями).

ВОСПИТАТЕЛЬ:

Посмотрите внимательно, что находится у меня в корзиночке (клубочки). Я предлагаю сейчас вам устроить посиделки и под спокойную русскую музыку помотать клубочки.

Дети сматывают маленький клубочек на большой. «А кто сматает клубочек, у того исполнится желание».

ВОСПИТАТЕЛЬ:

Все трудились, старались, рукоделием занимались, а про лентяев и лодырей частушки складывали:

Что ты, милочка, не робишь,
На кого надеешься?

Придет зимонька холодна,
Ты во что оденешься?

«Баба сеяла горох»

«Мельница»

Цель:

- развивать вестибулярный аппарат;
- упражнять в равновесии;
- развивать внимание и умение ориентироваться в пространстве.

Описание игры: дети встают вокруг обруча, взявшись правой рукой за обруч. В середине обруча ребенок, который вращается на месте. Дети произносят слова:

“За рекою на горе,

Где ветер дует и шумит,

Крылья мельницы на нем вертятся

Вверх – вниз, вверх – вниз”.

И двигаются вокруг обруча в одном направлении, убыстряя темп; по команде темп замедляется (повторить 2 раза; второй раз берутся за обруч левой рукой).

Методические указания: обруч держать прямой, опущенной вниз рукой, не тянуть его.

«Звонари»

Для игры нужны колокольчик, поясок или ленточка и платок для завязывания глаз.

При помощи считалок выберите двух ребят. Один с колокольчиком будет «звонарь», другой — «жмурка».

Пусть все играющие встанут в круг, а «звонарь» и «жмурка» выйдут на середину круга.

«Жмурке» нужно завязать глаза.

«Звонарь», приговаривая: «Диги-дон, диги-дон, отгадай, откуда звон!»- должен увёртываться от «жмурки», который по звуку колокольчика его ловит. Поймав, он должен обхватить «звонаря» пояском.

«Отгадай, чей голосок»

Количество игроков: любое

Дополнительно: нет

Эта игра на развитие слухового внимания. Один участник игры становится в круг и закрывает глаза. Дети идут по кругу, не держась за руки, и говорят:

Мы собрались в ровный круг,

Повернемся разом вдруг,

И как скажем скок - скок - скок! -

Угадай чей голосок?

Слова "Скок - скок - скок!" произносит один ребенок по указанию руководителя.

Стоящий в центре должен узнать его. Тот, кого узнали, становится на место водящего.

«Море волнуется»

Участники игры разбегаются по площадке,

останавливаются друг от друга на расстоянии 1 м, и каждый свое место обозначает кружком. Водящий ходит между играющими, выполняя разные движения. Он подходит к играющим и со словами «Море волнуется» кладет руку на плечо игрока. Все, до кого дотрагивается водящий, идут за ним, выполняя те же движения. Так играющие все уходят со своих мест. Водящий уводит их как можно дальше от кружков. Затем неожиданно останавливается, поворачивается к играющим и быстро говорит: «Море спокойно». Водящий и играющие бегут занимать кружки. Тот, кто не успел занять кружок, становится ведущим.

«Сижу на камушке»

Рисуется круг – огород. На середину его играющие складывают свои шапки, пояса, платки, перчатки, шарфы, обозначающие капусту. Все участники игры стоят за кругом, а один из ребят. Выбранный хозяином, садится рядом с капустой. Хозяин, показывая движениями воображаемую работу, поет:
Я на камушке сижу,
Мелки колышки тешу.
Мелки колышки тешу,
Огород свой горожу.
Чтоб капустку не украли,
В огород не прибежали,
Волк и лисица,
Бобер и куница,
Заинька усатый,
Медведь толстопятый.
Ребята пытаются быстро забежать в огород, схватить «капусту» и убежать. Кого хозяин коснется рукой в огороде, тот в игре больше не участвует. Игрок, который больше всех унесет из огорода «капусты», объявляется победителем

«Сорока-сорока»

Посадите ребёнка себе на колени, возьмите в руку его ладонь и приговаривая нехитрый стишок, трогайте его пальчики. Вначале указательным пальцем спиральным движением водим по ладошке ребёнка (как будто мешаем кашку):
Сорока-белобока
Где была? — Далёко!
Печку топила,
Кашку варила,
Деток кормила.
На порог скакала,
Гостей созывала.
Гости услышали,
Быть обещали.
Гости на двор —
Кашицу на стол.
Этому дала на блюдечке, (загибаем

мизинец)

Этому — на тарелочке, (загибаем безымянный палец)

Этому — на ложечке, (загибаем средний палец)

Этому — поскрёбышки. (загибаем указательный)

А этому — не дала! (трогаем за большой палец)

Ты воды не носил,

Дров не рубил,

Каши не варил —

Ничего тебе не дам!

Кстати, немногие знают, что у игры есть такое продолжение:

Вот он ходит — воду носит, (сгибаем-разгибаем большой палец)

Дрова рубит,

Печку топит,

Кашу варит.

Знай-знай наперёд!

— Ну, мамочка-мамочка, ну дай кашки!

— Ну, на тебе — кашки-малашки!

— Ням-ням-ням...

Поели-поели, (вытираем губы)

Полетели (машем руками),

На головку сели!

Ещё один вариант:

Ты воды не носил,

Ты печку не топил!

Вот он ходит-ходит,

Воду носит, печку топил.

Здесь — холодная вода (глядят ладонь ребенка).

Здесь — тёплая вода (глядят локоть)

А здесь — кипяток-кипяток-кипяток!

(щекочут подмышки)

И ещё один вариант с движениями:

Сорока-белобока

Кашку варила,

На порог скакала,

Гостей созывала (обеими руками «зовём» к себе гостей).

Гости не бывали (разводим руки в стороны, изображаем сожаление),

Кашки не едали.

Всю кашку деткам отдала:

Этому — на ложечке (ладонь ковшиком и протягиваем вперёд),

Этому — на поварешке (складываем обе

ладони ковшиком),
Этому — на ухвате (поднимаем обе ладони
вертикально, прижимаем одну к другой)
Этому — на лопате! (складываем ладони
и протягиваем их вперед)
Пальчику-мальчику
Не досталось.
Пальчик-мальчик
Толчёт, мелет.
По воду ходит,
Квашню творит:
Вода на болоте,
Мука не молота.
Квашенка на лице,
Мутовка на сосне.
Взял коробичку,
Пошел по водичку.
Тут ступил — тёпленько,
Тут — горяченько,
Тут пень, тут колода,
Тут студёная вода,
А тут ключики кипят-кипят!

«Ладушки»

«Ладушки, ладушки,
Где были? – У бабушки.
Что ели? – Кашку.
Что пили? – Бражку»
Одновременно, в такт присказке дети
прихлопывают в ладоши. Порядок
прихлопов напомним подробнее:
Первый слог – обычный хлопок своими
ладошками (как аплодисменты)
Второй слог – хлопок своими ладонями по
ладоням оппонента (в этот раз получается
два одновременных парных хлопка: своя
правая ладошка по левой товарища и
наоборот, левая по правой)
Третий – опять обычный
Четвертый – хлопок только своей правой
ладошкой по правой же ладони второго
игрока
Пятый – снова обычный
Шестой – теперь хлопок только левой
рукой по левой ладони напарника
На седьмом слоге (обычный хлопок) цикл
замыкается, и игра продолжается по кругу.

«Идёт коза рогатая»

Идет коза рогатая
За малыыми ребятами.
Кто кашу не ест?
Молоко не пьет?
Забодает, забодает, забодает!

Идет коза рогатая
За малыыми ребятами.
Кто не пьет молока,
Того пыр под бока!

Идет коза рогатая
За малыыми ребятами.
Ножками топ-топ,
Глазами хлоп-хлоп.
Кто вовремя не спит, не пьет,
Того коза забодает.

Идет коза рогатая,
За малыыми ребятами,
Ножками топ-топ,
Глазками хлоп-хлоп.
Кто каши не ест,
Кто молока не пьет,
Того забодаю, забодаю!

Идет коза рогатая,
Идет коза бодатая,
Забодаю, забодаю!

Идет коза рогатая,
Идет коза бодатая,
Ножками топ-топ,
Глазками хлоп-хлоп.
Кто каши не ест,
Молока не пьет, -
Забодает, забодает, забодает!

«По кочкам»

Едем-едем на лошадке
По дорожке гладкой- гладкой.
В гости нас звала принцесса
Кушать пудинг сладкий.
Две собачки у порога
Нам сказали очень строго...
Как собачки говорят? Гав-гав!
Повторять, изменяя зверей у порога, пока
ребенку не надоест.
(Два котенка – мяу-мяу!
Две собачки – гав-гав!
Два утенка – кря-кря!
Два цыпленка – пи-пи-пи!
Два теленка – Му! Му!

Две овечки – Бее! Бее!
Два козленка – Мее! Мее!
Две лягушки – ква-ква!)

Пришел медведь к броду,
(покачиваем малыша из стороны в сторону)

Влез на колоду,
(приподнимаем)
Бултых в воду!

(роняем между коленями)

Уж он мок, мок, мок,
Уж он кис, кис, кис!

Вымок, выкис,
Вылез, выдох,

(подкидываем на коленках)

Встал на колоду...
(приподнимаем)

Бултых в воду!
(роняем)

(Животных можно менять, например,

Летел журавль, сел на колоду...

Летел ворон, сел на колоду...)

Поехали, поехали
За грибами, за орехами.

Приехали, приехали
С грибами, с орехами.

В ямку бух!

Поехали, поехали
В город за орехами.
По кочкам, по кочкам,
По ровненьким дорожкам.

В ямку Бух!

Раздавили сорок мух!

Поехали с орехами
На бочке, на бочке
По ровной дорожке,
По кочкам, по кочкам.
По оврагам, по оврагам,
По ухабам, по ухабам,
На высокую горку,
В ямку бух!

(подбрасываем ребёнка на коленях,
изменяя амплитуду соответственно тексту)

Поехали, поехали
С орехами, с орехами,
Поскакали, поскакали
С калачами, с калачами!

Вприпрыжку, вприприскок
По кочкам, по кочкам —
Бултых в ямку!

Баба сеяла горох
Прыг – скок, прыг – скок,
Обвалился потолок,
Прыг – скок, прыг – скок!

Хороша дорога,
Хороша дорога,
Вот стала что-то хуже,
Вот стала что-то хуже,
Шаляет, валяет,
Шаляет, валяет,
На мостике, под мостиком,
На мостике, под мостиком,
Бух в ямку!

Ехали, поехали,
В лес за орехами.
В ямку - бух, а там - петух.

Ехал, ехал пан-пан
По камушкам сам-сам,
Наехал на кочки,
Поехал по кочкам,
Прыг-скок, прыг-скок
Буу-бух, в ямку провалился!

Еду-еду к бабе, к деду
На лошадке в красной шапке,
По ровной дорожке
На одной ножке,
В старом лапоточке
По рытвинам, по кочкам,
Всё прямо и прямо,
А потом... в яму!
Бух!

Ехал мальчик маленький
На лошадке серенькой –
По ровненькой дорожке,
По ровненькой дорожке,
По кочкам, по кочкам,
По ухабам, по ухабам,
Прямо в яму – БУХ!

Тюшка-гутушка.
Прыгала лягушка
На крутую горку,

Где живет Егорка
Бух! - покатила!
С горки свалилась!

«Зайнька, выходи»

Все становятся в круг, выводят одного на
середину и говорят:

- Будешь зайчиком!

- Зайчик спрашивает:

- А что мне надо делать?

Ему отвечают:

- Мы тебе будем рассказывать, мы тебе
будем показывать, что надо делать!

Пошли все вокруг зайчика и запели:

- Зайнька, выходи,

- Серенький, выходи!

- Вот так, этак выходи!

- Вот так, этак выходи!

И показывают зайчику, как надо выходить.

Зайчик вышел на середину круга. А

хоровод поет ему:

- Зайнька, поди в садик,

Серенький, поди в садик!

Вот так, этак поди в садик!

Вот так, этак поди в садик!

И сделали шаг вперед - показали, как
выходят в садик.

Зайчик пошел по "садику, по кругу,
направо или налево, куда ему вздумалось.

А все запели:

- Зайнька, погуляй,

Серенький, погуляй!

Вот так, этак погуляй!

Вот так, этак погуляй!

Посмотрел зайнька, как другие гуляют, и
стал тоже гулять в кругу - ходит не спеша
то туда, то сюда. А все его просят:

- Зайнька, повернись,

Серенький, повернись!

Вот так, этак повернись!

Вот так, этак повернись!

И все разняли руки и бысро повернулись. И
зайчик повернулся.

Затем взялись опять за руки, пошли и стали
просить зайчика:

- Зайнька, топни ножкой,

Серенький, топни ножкой!

Вот так, этак топни ножкой!

Вот так, этак топни ножкой!

И показали, как топают ножкой. Зайнька
тоже стал топтать ножкой - и раз, и два, и
три. А те, что водят хоровод, не отстают:

- Зайнька, руки в боки,

Серенький, руки в боки!

Вот так, этак руки в боки!

Вот так, этак руки в боки!

Сами все подбоченились: смотри зайчик! И
зайчик тоже руки в боки. После этого стали
просить:

-Зайнька, поскачи,

Серенький, поскачи!

Вот так, этак поскачи!

Вот так, этак поскачи!

И принялись все скакать. И зайчик тоже
стал скакать. А потом запели:

-Зайнька, попляши,

Серенький, попляши!

Вот так, этак попляши!

Вот так, этак попляши!

И все заплясали. А вслед за всеми заплясал
и зайчик.

Стали просить зайньку, чтоб он выбирал на
смену себе другого зайчика:

-Зайнька, выбирай,

Серенький, выбирай!

Вот так, этак выбирай!

Вот так, этак выбирай!

И показывают как надо выбирать: вертеть
головой из стороны в сторону,
высматривать: Не отстает хоровод от
зайчика:

-Зайнька, поклонись,

Серенький, поклонись!

Вот так, этак поклонись!

Вот так, этак поклонись!

После этого все запели:

-Зайнька, лапкой тронь,

Серенький, лапкой тронь!

Вот так, этак лапкой тронь!

Вот так, этак лапкой тронь!

Показали, как надо лапкой тронуть. Кого
зайнька тронет лапкой тот и будет новым
зайнькой, и вся игра начинается сначала.

«Волк-волчок»

Игра Волчок имеет самые разнообразные и
интереснейшие варианты.

Первый вариант игры в Волчок: играющие одновременно запускают все волчки. Чей волчок вращается дольше всех, тот и выигрывает.

Второй вариант: на столе расставляют любые имеющиеся предметы: шарики, чурочки, кубики и прочее. Волчки запускают по очереди. Чей волчок собьет наибольшее число предметов, тот и выигрывает.

Третий: волчки запускают по очереди в воротца или между предметами, расставленными на столе. Выигрывает тот, чей волчок их не заденет.

Четвёртый: из цветной бумаги вырезают круги или квадраты — игровое поле. Играющие одновременно пускают волчки каждый на своем игровом поле. Чей волчок не сойдет с игрового поля, тот выигрывает.

Указания к проведению игры в Волчок: В игре участвует от двух до шести человек. Используются волчки разных размеров и форм. Игра проводится как на столе, так и на полу. По договоренности в игру можно вносить новые условия. Игра интересна дошкольникам и младшим школьникам.

«Бабка Ёжка»

В середину круга встает водящий — Бабка Ёжка, в руках у нее «помело». Вокруг бегают играющие и дразнят ее:

Бабка Ёжка Костяная Ножка
С печки упала, Ногу сломала,
А потом и говорит:
- У меня нога болит.
Пошла она на улицу
Раздавила курицу.
Пошла на базар
Раздавила самовар.

Бабка Ёжка скачет на одной ноге и старается кого-нибудь коснуться «помелом». К кому прикоснется — тот и замирает

«Идёт коза по лесу»

Цель: Развивать общую моторику, приобщать детей к традициям своего народа.

Возрастная категория: дети старшего дошкольного возраста (5-7 лет)

Описание игры: Совсем скоро наступят наши любимые праздники: Новый год и Рождество Христово. Эти дни принято отмечать в кругу самых близких и родных людей. За праздничным столом собираются бабушки и дедушки, папы и мамы, и конечно, детвора.

Дошкольное детство – период активного освоения речи. Прекрасным материалом для этого служит детский фольклор.

Благодаря фольклору дети активно и творчески овладевают речью, у них формируется речевой аппарат, обогащается словарь. И конечно не один праздник не обходится без игры, в которой принимают участие и взрослые и дети. И совсем не случайно главным персонажем является Коза. Ведь в старину она была символом богатства и благополучия.

Дети стоят в кругу. Водящий (король) выбирается по считалке. Дети идут по кругу, король идет в кругу.

Шла Коза по лесу, (коза ходит в центре круга)

По лесу, по лесу.

Нашла себе принцессу,

(останавливается около любого ребенка, выводит его в круг)

Принцессу, принцессу.

Давай, коза, попрыгаем, (коза с выбранным ребенком выполняют движения по тексту)

Попрыгаем, попрыгаем,
И ножками подрыгаем,
Подрыгаем, подрыгаем,
И ручками похлопаем,
Похлопает, похлопаем,
И ножками потопаем,
Потопаем, потопаем.

Дальше уже двое водящих идут в центре круга и приглашают себе пару; игра продолжается до тех пор, пока не будут участвовать все стоящие в кругу.

«Дрёма»

На лавку посреди избы ложится мальчик - Дрёма. Остальные играющие ведут вокруг него хоровод и поют:

Дрёма дремлет, спать хочет.
Тебе полно, Дрёма, дремать,
Тебе пора, Дрёма, встать.

Встань, колокольцы звонят,
Встань, часы говорят.
Люди сходятся,
В хоровод становятся.
Дрёма встаёт и отвечает:
Мне давно было встать,
Мне кругом походить,
Мне людей посмотреть,
Мне себя показать.

Затем, приплясывая, ведёт хоровод на улицу. Там он бро-сает в сторону «пыжи» (коротенькие палочки с заострёнными концами). Все бегут за ними. Подобравшие «пыжи» садятся на спины ребят, которым их не хватило, и едут таким образом до избы.

«Кукушечка»

Кукушечка-горюшечка
Плетень плела,
Детей вела.
Дети шли,
До конца дошли.
До конца дошли,
Обратно пошли.

Ку-ку!

«Ручеёк»

Выбирается водящий, остальные делятся на пары, желательно разнополые, и сцепляют руки.

Пары встают дуг за другом, образуя коридор и поднимая руки вверх. Водящий входит в образованный коридор с одного конца и двигается в другой конец коридора, по дороге выбирая себе пару. Он берет понравившегося ему человека за руку, расцепляя стоящую пару. Новая пара вместе идет в конец «ручейка» и встает там, подняв руки вверх.

Освободившийся игрок становится водящим, идет в начало «ручейка» и заходит в коридор, выбирая себе человека для пары и так далее, пока всем не надоест играть.

Если играет очень много народу, водящих может быть несколько.

Игру желательно проводить в быстром темпе, так веселее (только представьте, что только вас выбрали и вы встали, сцепив

руки в новой паре, как вас опять выбирают еще раз и снова тянут в ручеек). Очень хорошо проводить эту игру в большом коллективе, хороший шанс познакомиться и выявить скрытые симпатии мальчишек и девчонок.

«Гори, гори ясно»

Гори-гори ясно

Чтобы не погасло

Глянь на небо

Птички летят

Колокольчики звенят.

Дети берутся за руки, образуя пары.

Пары стоят одна за другой «ручейком». Впереди «ручейка», в нескольких шагах, стоит ведущий с платком в руках.

По окончании песни дети, стоящие последней парой размыкают руки и разбегаются вдоль «ручейка».

Бегут поодиночке к ведущему стараясь выхватить платок.

Первый, кому это удалось сделать, остаётся с платком в роли ведущего, а двое остальных (бывший ведущий и не успевший выхватить платок) образуют пару и становятся первыми в ручейке.

Игра продолжается со следующей парой детей

«Солнышко»

Материал для игры.

Кружки, мячик, яблоко, помидор, луковица, шарик, глобус, шарфик (платок).

Ход игры

Воевода собирает детей во дворе или на лужайке и задает вопрос:

Посмотрите в небо, дети,

Что вверху так ярко светит?

Получив ответ, читает стихотворение про солнышко:

В синем небе ходит круг,

Солнцем называется.

То нахмурится, как туча,

То заулыбается!

— Солнце круглое. А что еще у нас круглое? — спрашивает Воевода.

Дети называют предметы круглой формы: блюдо, колесо и т. д.

Круглый круг и круглый шар,

Круглые монетки,

Яблочки висят кружками
На зеленых ветках.
И луна бывает круглой,
И арбузик сладкий,
Круглый лук и помидоры
Круглые на грядках, —
перечисляет Воевода и показывает круглые
предметы.

Дети изображают Солнышко: встают в
круг, берутся за руки, ходят по кругу и
повторяют:

Солнце-круг,
Ты наш друг.
Освещаешь
Все вокруг.
Днем ты есть,
Ночью спишь.
Утром в гости
К нам спешишь.

«Солнышко ходит над Землей, а Земля
тоже круглая, вот такая, — говорит
Воевода и показывает глобус. — И Земля, и
Солнце живут во Вселенной, в космосе.
Солнце живет в самом центре Вселенной,
— продолжает рассказ Воевода, — а Земля
и другие планеты кружатся хороводом
вокруг него. Вы будете планеты, а кто-то из
вас станет Солнышком.

Воевода назначает Солнышко, или дети
выбирают того из детей, у кого лицо самое
круглое. Дети-планеты водят хоровод
вокруг Солнышка. Потом они образуют
кружки: маленький, побольше, еще больше.

Затем дети водят хороводы: большие
кружочки ходят вокруг маленьких. Воевода
говорит, что так все планеты кружатся
вокруг Солнышка.

Солнышко стоит в самом центре и говорит:
Я Солнышко, несу вам свет.

Без Солнышка и жизни нет!

Воевода накрывает Солнышко платком:

Солнышко пропало,
Ночь на землю пала.
Солнышко не греет,
Холод ночью веет.

Дети начинают дрожать — «озябли». Они
расходятся, закрывают глаза и протягивают
руки, ищут друг друга: без Солнышка
ничего не видно.

Потом они открывают глаза и зовут
Солнце:

Выйди, Солнышко, быстрей,
Нас скорее обогрей!
Ты тепло, ты яркий свет,
Лампа ты для всех планет!

Солнышко снимает платок и улыбается,
протягивает руки-лучики с
растопыренными пальцами и разводит руки
в стороны и назад: изображает круг —
«светит и греет». Дети греются, положив
щечки на сложенные ладошки; нежатся,
поднимая лица вверх, к Солнышку.

«Кострома»

Ах, где ты моя, Кострома,
Ах, где государыня моя?

-Дома Кострома?

-Дома!

-Что делаешь?

-Нитки пряду!

(Дети ходят в хороводе и пальчиками
показывают, как-будто прядут)

Ах, где ты моя, Кострома,
Ах, где государыня моя?

-Дома Кострома?

-Дома!

-Что делаешь?

-Клубки мотаю!

(Дети ходят в хороводе и показывают, как
мотают клубки - как наши большие
вьюшки)

Ах, где ты моя, Кострома,
Ах, где государыня моя?

-Дома Кострома?

-Дома!

-Что делаешь?

-Поработала - пообедаю!

(Дети ходят в хороводе и показывают, как
едят ложкой)

Ах, где ты моя, Кострома,
Ах, где государыня моя?

-Дома Кострома?

-Дома!

-Что делаешь?

-Легла, да уснула...

(Дети ходят в хороводе, сложили ладошки
и как-будто спят)

(Тихо) Ах, где ты моя, Кострома,

Ах, где государыня моя?

-Дома Кострома?

-Дома!

-Что делаешь?

-Проснулась - попрыгаю!

(Все дети прыгают)

Ах, где ты моя, Кострома,

Ах, где государыня моя?

-Дома Кострома?

-Дома!

-Что делаешь?

-Сейчас догонять вас буду!

(Все разбежались кто куда).

А ниже Вы найдете подборку слов для хороводных игр, хорошо известных нам с детства. Эти хороводы могут водить детки вместе с мамами: