УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КОНТРОЛЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УЧЁТОМ ОСОБЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ

Ахмаджонова Дурдона Умиджановна

Магистрант Национального педагогического университета Узбекистана имени Низами узбекско-беларусского совместного факультета «Инновационная педагогика» специальности Инклюзивного образования

Гайдукевич Светлана Евгеньевна

Кандидат педагогических наук, доцент

Аннотация: усовершенствование системного комплексного мониторинга и оценка достижений детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Были применены задания, которые позволили выявить различия в уровне лексического развития у детей с особыми образовательными потребностями. Коэффициент дифференциации варьировался от 0,59 до 0,81, надежность измерительного инструментария, оцененная методом повторного тестирования с интервалом шесть недель, подтвердилась коэффициентами корреляции равным 0,71 до 0,82.

Ключевые слова: дошкольники, задержка психического развития, особые образовательные потребности, диагностика, мониторинг, учебно-познавательная деятельность, индивидуальный подход, педагогический контроль.

Annotatsiya: Aqliy rivojlanishida nuqsoni bo'lgan katta yoshdagi maktabgacha yoshdagi bolalar uchun tizimli, keng qamrovli monitoring va baholash vositasini takomillashtirish. Maxsus ta'lim ehtiyojlari bo'lgan bolalarda so'z boyligining rivojlanish darajasidagi farqlarni aniqlash uchun vazifalar qo'llanildi. Differentsiatsiya koeffitsienti 0,59 dan 0,81 gacha bo'lgan va olti haftalik intervallarda takroriy sinovlar yordamida baholangan o'lchov vositasining ishonchliligi 0,71 dan 0,82 gacha bo'lgan korrelyatsiya koeffitsientlari bilan tasdiqlangan.

Kalit so'zlar: maktabgacha yoshdagi bolalar, aqliy rivojlanishida nuqson, maxsus ta'lim ehtiyojlari, diagnostika, monitoring, ta'lim va kognitiv faoliyat, individual yondashuv, pedagogik nazorat.

Abstract: Improving a systemic, comprehensive monitoring and assessment tool for older preschool-age children with mental retardation. Tasks were used to identify differences in the level of vocabulary development in children with special educational needs. The differentiation coefficient ranged from 0.59 to 0.81, and the

ISSN 3030-3907

reliability of the measurement instrument, assessed using repeated testing at six-week intervals, was confirmed by correlation coefficients of 0.71 to 0.82.

Keywords: preschoolers, mental retardation, special educational needs, diagnosis, monitoring, educational and cognitive activities, individualized approach, pedagogical supervision.

Введение:

Примененные задания позволили выявить различия в уровне лексического развития у детей с особыми образовательными потребностями. Коэффициент дифференциации варьировался от 0,59 до 0,81, надежность измерительного инструментария, оцененная методом повторного тестирования с интервалом шесть недель, подтвердилась высокими коэффициентами корреляции (от 0,71 до 0,82). Валидность контрольных заданий подтверждена высокими показателями конвергентной валидности при сопоставлении с данными стандартизированных методик диагностики речевого развития дошкольников и низкими показателями корреляции с тестами, измеряющими иные психические функции.

Цель работы разработка и усовершенствование системного комплексного мониторинга и оценка достижений детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, которые способствуют созданию условий для реализации потенциала каждого ребёнка с особыми образовательными потребностями. [1-7].

Были предложены задания: «Построй по плану», «Театр теней», «Что сначала, что потом», «Магазин игрушек», «Я – инструктор», «Готовим вместе», «Мой план дня», «Проверь и исправь» и в конце проведен мониторинг полученных результатов

Первая группа заданий (выявление речевых умений в практической игровой ситуации) продемонстрировала высокую дифференцирующую способность. В ЭГ-А 40% детей показали высокий уровень владения речевыми умениями в игровых ситуациях, 50% — средний, 10% — низкий. В ЭГ-Б распределение составило: 20%, 60%, 20% соответственно. Коэффициент дифференциации d = 0,73, что свидетельствует о хорошей способности заданий различать детей с разным уровнем речевого развития [11].

Качественный анализ показал, что задание «Магазин игрушек» эффективно выявляло способность детей к описанию предметов и ведению диалога. Дети с ЗПР демонстрировали ограниченность словаря признаков (преимущественно использовали обозначения цвета и размера), затруднения в построении развернутых описательных высказываний, тенденцию к замене

ISSN 3030-3907

речи жестами и показом. Карточки-подсказки использовали 65% детей, что указывает на потребность в визуальной поддержке.

Задание «Построй по плану» выявило недостаточную сформированность речевого планирования у 70% детей с ЗПР: речевое сопровождение деятельности было эпизодическим, слова-связки использовались редко, последовательность описания часто нарушалась.

Задание «Театр теней» показало наиболее высокую дифференцирующую способность (d = 0,81) и эффективно выявляло уровень развития связной монологической речи. Корреляция результатов этого задания с общими показателями речевого развития составила r = 0,76.

Вторая группа заданий (выявление речевых умений с альтернативными способами выражения) продемонстрировала среднюю дифференцирующую способность (d = 0,64), однако оказалась наиболее информативной для выявления разрыва между пониманием речи и активным владением речевыми средствами [12, 13].

Анализ способов выражения результата показал, что 55% детей с ЗПР предпочитали невербальные способы ответа (показ, выбор, раскладывание), 25% использовали комбинированные способы, и только 20% преимущественно использовали речь. При этом задание «Угадай и покажи» выявило, что уровень понимания описательной речи у большинства детей превышал уровень экспрессивной речи: 75% детей правильно определяли 6-8 животных из 10, используя невербальные способы, но лишь 30% могли объяснить свой выбор словами.

Задание «Что сначала, что потом» показало умеренную дифференцирующую способность (d = 0,67), но было наиболее информативным для выявления понимания логических и временных связей независимо от речевых возможностей детей.

Третья группа заданий (выявление регулятивных умений через речь) показала хорошую дифференцирующую способность (d = 0,71) и высокую чувствительность к особенностям развития регулятивной функции речи у детей с ЗПР [14].

Задание «Я – инструктор» выявило, что 60% детей с ЗПР испытывали трудности в вербализации инструкций: команды были нечеткими, непоследовательными, часто заменялись жестикуляцией. Контроль выполнения действий партнером осуществляли лишь 35% детей, что указывает на несформированность регулирующей функции речи.

Задание «Я – инструктор» «Готовим вместе» показало, что постоянное речевое сопровождение собственных действий демонстрировали только 25% детей с ЗПР. Большинство (65%) проговаривали действия эпизодически или

ISSN 3030-3907

только после стимуляции взрослого, что свидетельствует о недостаточной интериоризации речи как средства саморегуляции.

Четвертая группа заданий (выявление регулятивных умений с альтернативными способами) продемонстрировала среднюю дифференцирующую способность (d = 0,59), но оказалась важной для оценки осознанности регуляции поведения независимо от речевых возможностей [15].

Задание «Мой план дня» выявило, что большинство детей с ЗПР (70%) могли составить логичный план из 4-5 действий, используя раскладывание карточек, однако вербализация плана с использованием слов-связок вызывала затруднения у 80% детей.

Задание «Проверь и исправь» показало, что дети с ЗПР обладают достаточной критичностью к очевидным ошибкам (75% находили 3-4 ошибки из 5), но испытывают трудности в вербализации замеченного и предложении способов исправления.

Пятая группа заданий (выявление мотивации речевой деятельности) продемонстрировала высокую информативность для оценки эмоционально-мотивационного компонента речевого развития, хотя количественная дифференциация была умеренной [16].

Анализ выявил, что 45% детей с ЗПР демонстрировали сниженную мотивацию к речевому взаимодействию: неохотно принимали коммуникативные роли, речевая активность была низкой, эмоциональная вовлеченность минимальной. При этом 30% детей проявляли высокую мотивацию в ситуациях, где речевое взаимодействие было инструментом достижения привлекательной цели (задание «Секретное послание»).

Для оценки надежности разработанных контрольных заданий использовался метод повторного тестирования (ретестовая надежность) с интервалом в 6 недель. Корреляционный анализ результатов первого и второго применения показал высокие коэффициенты корреляции для всех групп заданий:

- Первая группа заданий (речевые умения в игре): r = 0,82
- Вторая группа заданий (речевые умения с альтернативными способами): r = 0,79
- Третья группа заданий (регулятивные умения в игре): r = 0,74
- Четвертая группа заданий (регулятивные умения с альтернативными способами): r = 0,71
- Пятая группа заданий (мотивация речевой деятельности): r = 0,77

ISSN 3030-3907

Все показатели превышают критическое значение r = 0,70, что свидетельствует о приемлемой надежности разработанных заданий и их устойчивости к случайным факторам [15].

Оценка валидности контрольных заданий

Для определения критериальной валидности результаты разработанных заданий сопоставлялись с данными стандартизированных методик диагностики речевого развития дошкольников [16].

Конвергентная валидность (согласованность с методиками, измеряющими сходные конструкты):

- Корреляция с методикой «Обследование словарного запаса» (О.Б. Иншакова): r = 0,68
- Корреляция с тестом речевого развития (А.В. Семенович): r = 0,63
- Корреляция с наблюдениями педагогов по карте речевого развития: r = 0,72

Полученные показатели (0,60 < r < 0,80) свидетельствуют о хорошей конвергентной валидности: разработанные задания измеряют те же аспекты речевого развития, что и стандартизированные методики, но при этом сохраняют некоторую специфичность, связанную с игровым форматом и возможностью альтернативных способов выражения.

Дискриминантная валидность (различение с методиками, измеряющими иные конструкты) оценивалась через сопоставление с тестами, направленными на оценку невербальных психических функций:

- Корреляция с тестом «Прогрессивные матрицы Равена» (невербальный интеллект): r = 0,34 (низкая, ожидаемая)
- Корреляция с тестом зрительно-моторной координации: r = 0,28 (низкая, ожидаемая)

Низкие показатели корреляции с невербальными тестами подтверждают, что разработанные задания специфически измеряют речевое развитие, а не общие когнитивные способности.

Специфические особенности выполнения заданий детьми с ЗПР

Анализ протоколов выполнения заданий позволил выявить ряд специфических особенностей детей с задержкой психического развития в области речевого развития [17]:

1. Трудности речевого планирования: 70% детей с ЗПР не использовали речь для планирования деятельности спонтанно, речевое сопровождение появлялось только после стимуляции взрослого.

2. Предпочтение невербальных способов коммуникации: 55% детей с ЗПР выбирали невербальные способы выражения результата даже в ситуациях, когда владели необходимыми речевыми средствами, что может указывать на неуверенность в речевых ситуациях.

ISSN 3030-3907

3. Разрыв между пониманием и экспрессией: у 80% детей уровень понимания речи значительно превышал уровень активного владения речевыми средствами, что особенно ярко проявилось во второй и четвертой группах заданий.

4. Недостаточность регулятивной функции речи: только 25-35% детей с ЗПР демонстрировали использование речи для саморегуляции и контроля деятельности.

5. Снижение мотивации при речевых трудностях: 45% детей демонстрировали избегание развернутых речевых высказываний, быстрое снижение речевой активности при затруднениях.

6. Повышенная утомляемость: 60% детей демонстрировали признаки утомления через 20-25 минут диагностики, что требовало перерывов или разделения диагностики на несколько встреч.

7. Высокая чувствительность к эмоциональной поддержке: использование игровой формы и позитивного подкрепления существенно повышало речевую активность детей (на 30-40% по сравнению с формальным предъявлением заданий).

По результатам апробации были сформулированы методические рекомендации по применению разработанного комплекса контрольных учебных заданий по: организации диагностики, последовательности предъявления заданий, использованию помощи, созданию мотивирующей среды, анализу результатов, индивидуализации диагностики.

Результаты апробации подтвердили практическую применимость разработанного комплекса контрольных учебных заданий в условиях инклюзивного дошкольного образования. Педагоги и специалисты, участвовавшие в апробации, отметили следующие преимущества разработанного инструментария:

1. Экологическая валидность: игровая форма заданий позволяет оценить речевое развитие в естественных для дошкольника условиях деятельности, что повышает достоверность результатов.

2. Гибкость и адаптивность: возможность выбора способа выражения результата делает задания доступными для детей с различными вариантами нарушений развития.

3. Комплексность оценки: система заданий позволяет оценить не только речевые умения, но и регулятивный и мотивационный компоненты речевой деятельности, что важно для планирования коррекционно-развивающей работы.

ISSN 3030-3907

4. Диагностическая информативность: детальные протоколы фиксации результатов обеспечивают получение богатой качественной информации об особенностях речевого развития каждого ребенка.

5. Методическая прозрачность: четкое описание процедуры проведения, критериев оценки и способов оказания помощи обеспечивает возможность использования заданий педагогами без специальной психологической подготовки.

Позитивное восприятие детьми: 85% детей проявляли заинтересованность в выполнении заданий, что связано с их игровой формой и отсутствием явного оценочного компонента.

Вместе с тем, апробация выявила и некоторые ограничения разработанного инструментария:

1. Временные затраты: полная диагностика с использованием всех 15 заданий требует 60-90 минут, что может быть затруднительно для детей с ЗПР в формате одной встречи.

2. Требования к материальному обеспечению: для проведения диагностики необходим достаточно объемный комплект стимульных материалов, что может создавать организационные трудности.

3. Необходимость специальной подготовки: несмотря на детальное описание процедуры, эффективное использование заданий требует от педагога понимания специфики развития детей с ЗПР и владения техниками оказания дифференцированной помощи.

Таким образом, результаты апробации подтвердили валидность, надежность и практическую значимость разработанного комплекса контрольных учебных заданий для диагностики речевого развития детей старшего дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями. Разработанный инструментарий может быть рекомендован для использования в практике инклюзивного дошкольного образования как средство индивидуализации образовательного процесса и основа для проектирования коррекционно-развивающей работы [18].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Алехина С.В., Алексеева М.Н., Агафонова Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. — 2011. — № 1. — С. 83–92.

2. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности [Текст]. Москва : Мысль, 2008. 158 с.

3. Афонькина Ю.А. Технология комплексного психолого–педагогического и социального сопровождения ребенка дошкольного возраста: методические

ISSN 3030-3907

разработки для специалистов дошкольного образования Москва : Аркти, 2010. 67 с.
4. Благовещенская Н.В., Кудряшова Н.А., Сурьянинова Т.А. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в условиях детского сада и семьи // Молодой ученый. 2021. № 11.1 (353.1). С. 15–17.
5. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Санкт-Петербург : Питер, 2005. 398 с.
6. Бондаренко И.М., Ковешникова А.М. Составление индивидуальной образовательной программы психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья: Методические рекомендации. Москва : Аркти, 2012. 36 с.
7. Буковцова Н.И., Ремезова Л.А. Учет особых образовательных потребностей учащихся с ОВЗ в условиях общеобразовательной школы: проблемы и пути их решения // Бюллетень Учебно–методического объединения вузов РФ по психолого-педагогическому образованию. 2012. №1, С.114–120.
8. Веракса Н.Е., Веракса А.Н. Мониторинг достижения ребенком планируемых результатов освоения программы: подготовительная к школе группа. Москва: МОЗАИКА–СИНТЕЗ, 2011. 40 с.
9. Эльконина Д.Б., Дубровиной И.В. Влияние общения со сверстниками на познавательную активность дошкольников. Москва: Просвещение, 2000. 169 с.
10. Выготский Л. С. Мышление и речь // Собр. соч.: в 6 т. Т. 2. Москва: Педагогика, 1982. С. 5–361.
11. Выготский Л.С., Власова Т.А. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5. Основы дефектологии// Москва : Педагогика, 1983. 368 с.
12. Галигузова Л.Н., Мещерякова С.Ю. Педагогика детей раннего возраста// учебное пособие Москва : Владос, 2006. 301 с.
13. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. Москва: Детство.Пресс, 2007. 472 с.
14. Гончарова Е.Л., Кукушкина О.И. Ребенок с особыми образовательными потребностями [Электронный ресурс] // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. 2002. Вып. № 5. URL: http://almanah.ikprao.ru/articles/almanah–5/rebenok–s–osobymi–obrazovatelnymi–potrebnostjami (дата обращения: 25.08.2025).
15. Деревянкина Н. А. Эмоциональный мир ребенка с ЗПР URL: https://dob.1sept.ru/article.php?id=200401403 (дата обращения: 25.08.2025).

ISSN 3030-3907

16. Дмитриева Е. Е. Особенности формирования коммуникативной деятельности у шестилетних детей с задержкой психического развития. Санкт–Петербург : Речь, 2004. 135 с.
17. Добрович А.Б. Воспитатель о психологии и психогигиене общения. Москва : Просвещение, 2007. 205 с.
18. Дудьев В П. Системный подход в развитии коммуникативного потенциала дошкольников с общим недоразвитием речи // Логопедия. 2006. № 2. С. 22–26.

ISSN 3030-3907