

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования

**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

(Н И У « Б е л Г У »)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНТИТУТ

**ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

**КАФЕДРА ДОШКОЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО
(ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО) ОБРАЗОВАНИЯ**

**Формирование вербальных средств программирования, регуляции и
контроля продуктивных видов деятельности у дошкольников с общим
недоразвитием речи**

Выпускная квалификационная работа
обучающегося по направлению подготовки 44.04.03 Специальное
(дефектологическое) образование заочной формы обучения, группы
02021558

Ковалевой Марины Алексеевны

Научный руководитель к.п.н.,
доцент Российская Е. Н.

Рецензент начальник отдела
психолого-педагогического
сопровождения и здоровьесбережения
Муниципального бюджетного
учреждения «Научно-методический
информационный центр»
г. Белгорода
Возняк И.В.

БЕЛГОРОД
2018 г

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОГРАММИРОВАНИЯ, РЕГУЛЯЦИИ И КОНТРОЛЯ ПРОДУКТИВНЫХ ВИДОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	
1.1. Психолого-педагогические и психофизиологические направления исследований формирования вербальных средств программирования, регуляции и контроля продуктивных видов деятельности у дошкольников с общим недоразвитием речи	10
1.2. Особенности речевого и психического развития дошкольников с общим недоразвитием речи	22
1.3. Специфика нарушений вербальных средств программирования, регуляции и контроля у дошкольников с общим недоразвитием речи	31
ВЫВОДЫ ПО I ГЛАВЕ	37
ГЛАВА II. ИССЛЕДОВАНИЕ ВЕРБАЛЬНЫХ СРЕДСТВ ПРОГРАММИРОВАНИЯ, РЕГУЛЯЦИИ И КОНТРОЛЯ ПРОДУКТИВНЫХ ВИДОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	
2.1. Цели задачи, организация и методика исследования	40
2.2. Особенности вербальных средств программирования, регуляции и контроля продуктивных видов деятельности дошкольников с общим недоразвитием речи	48
ВЫВОДЫ ПО II ГЛАВЕ	58
ГЛАВА III. СИСТЕМА ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ВЕРБАЛЬНЫХ СРЕДСТВ ПРОГРАММИРОВАНИЯ, РЕГУЛЯЦИИ И КОНТРОЛЯ ПРОДУКТИВНЫХ ВИДОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	
3.1. Методика логопедической работы по развитию вербальных средств программирования, регуляции и контроля продуктивных видов деятельности дошкольников с общим недоразвитием речи	60
3.2. Анализ результатов обучающего эксперимента по развитию вербальных средств программирования, регуляции и контроля продуктивных видов деятельности дошкольников с общим недоразвитием речи	67
ВЫВОДЫ ПО III ГЛАВЕ	70
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	72
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	75
ПРИЛОЖЕНИЕ	82

ВВЕДЕНИЕ

Возросшее число детей с теми или иными речевыми нарушениями требует новых средств и способов компенсации речевого дефекта. Нарушения речевого развития носят не только фонетический, лексический и грамматический характер. Возросло число детей с функциональными расстройствами речи, при которых страдает планирование, регуляция и контроль (Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева, Ж.М. Глозман, Ю.В. Микадзе).

Однако до сих пор остаются малоизученными механизмы влияния изобразительной деятельности на развитие детской речи и ее функций. Многие современные исследователи подчёркивают связь рисования с речью (Т.В. Лаврентьева, Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева, Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко и т.д.). Роль рисования в развитии функций речи у детей дошкольного возраста не подвергалась специальному изучению, что обусловило актуальность выбора темы нашего исследования – формирование вербальных средств программирования, регуляции и контроля продуктивных видов деятельности, которые мы считаем возможным изучить на примере изобразительной деятельности.

В исследованиях современных авторов имеются данные о влиянии изобразительной деятельности на развитие детской речи и ее функций. Результаты исследования роли обогащения исполнительской стороны изобразительной деятельности детей в условиях дефицитарного развития речи (ОНР) говорят о том, что существует связь между развитием рисования и речи. Обучение детей новым способам и средствам рисования приводит к изменениям в речевом сопровождении рисунка речевой (повышение активности, появление планирующей функции речи). Выяснилось, что изменения качества рисунка и речи сопровождаются появлением планирующей функции речи (Кузь Н.А.)

Актуальность исследования проблемы состоит в том, что, несмотря на довольно детальную изученность процесса формирования продуктивных видов деятельности, в том числе изобразительной, у дошкольников, до сих пор нет единого мнения на вопрос о сущности вербальных средств

программирования, регуляции и контроля в целом, и возможности их формирования. Следовательно, отсутствие единства мнений исследователей в этом вопросе заставило нас обратиться к данной проблеме, которая сохраняет свою новизну.

Возникает проблема исследования, заключающаяся в необходимости всестороннего изучения и формирования вербальных средств программирования, регуляции и контроля продуктивных видов деятельности у старших дошкольников с ОНР.

Объект исследования – речь детей дошкольного возраста с ОНР в продуктивных видах деятельности.

Предмет исследования – формирование вербальных средств программирования, регуляции и контроля продуктивных видов деятельности у дошкольников с общим недоразвитием речи (на примере изобразительной деятельности).

Гипотеза исследования: Система логопедического воздействия будет эффективной при работе с дошкольниками, имеющими общее недоразвитие речи III уровень развития речи, что отразится в повышении уровня сформированности вербальных средств программирования, регуляции и контроля продуктивных видов деятельности.

Цель исследования – изучение формирования вербальных средств программирования, регуляции и контроля продуктивных видов деятельности у дошкольников с общим недоразвитием речи (на примере изобразительной деятельности).

На основе цели исследования определены следующие **задачи**:

1. Провести теоретический анализ проблемы формирования вербальных средств программирования, регуляции и контроля продуктивных видов деятельности у дошкольников с общим недоразвитием речи.
2. Сформировать выборку испытуемых и подобрать методики экспериментального исследования.

3. Смоделировать систему логопедического воздействия по развитию вербальных средств программирования, регуляции и контроля продуктивных видов деятельности у дошкольников с общим недоразвитием речи.

4. Оценить эффективность системы мероприятий и сформулировать выводы.

Теоретико-методологическую основу исследования составили научные труды психологов, педагогов, лингвистов:

- положение о системной организации высших психических функций и речи (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия);
- концепция речевой деятельности, как сложного системного функционального единства (Л.С. Выготский, Р.Е. Левина, А.Н. Леонтьев);
- принцип единства диагностики и коррекции развития (Л.С. Выготский, Р.Е. Левина).

Научная новизна и теоретическая значимость исследования заключается в том что:

1. Выявлена значимость комплексного коррекционного подхода в формировании вербальных средств программирования, регуляции и контроля продуктивных видов деятельности (на примере изобразительной деятельности).

2. Установлена зависимость улучшения вербальных средств программирования, регуляции и контроля изобразительной деятельности от общего уровня их речевого развития.

Практическая значимость исследования заключается в проектировании и апробации системы логопедической работы по диагностике и развитию вербальных средств программирования, регуляции и контроля у дошкольников с ОНР в условиях реализации изобразительной деятельности. Система работы может быть использована в практике учителя-логопеда дошкольной образовательной организации.

В исследовании были использованы следующие **методы**:

- Теоретический (анализ психолого-педагогической, медицинской и нейропсихологической литературы);
 - биографические (изучение и анализ анамнестических данных и медико-психолого-педагогической документации, беседы с родителями);
 - организационные (сравнительный, комплексный);
 - эмпирические (констатирующий, формирующий и контрольный);
- Констатирующий и контрольный эксперименты реализовывались с помощью специальной батареи методик:
- Методика «Да и нет» (Н.И. Гуткиной). Цель методики: выявить умения самостоятельно следовать инструкции.
 - Методика «Домик» (Т.В. Чередникова). Цель методики: выявить способности детей самостоятельно действовать по образцу, проверять правильность и схожесть с ним получаемого результата. Критерий определения уровня сформированности – оценка результата.
 - Методика «Хитрая лиса» (Г.А. Урунтаева). Цель методики: Выявить умения прилагать усилия, проявлять устойчивость к посторонним раздражителям, опосредствовать свои действия правилом.
 - интерпретационный (качественный анализ результатов исследования, анализ продуктов детской деятельности).

На защиту выносятся следующие положения:

1. Одним из основных видов продуктивной деятельности является изобразительная деятельность, которая предполагает для успешной своей реализации вербальные средства программирования, регуляции и контроля.
2. Формирование вербальных средств программирования, регуляции и контроля продуктивных видов деятельности должно осуществляться в системе развития речи дошкольников с ОНР.

Организация и экспериментальная база проведения научного исследования. Экспериментальное исследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад комбинированного вида №15» г. Белгород «Дружная семейка». Была сформированы две группы из 30 старших дошкольников, посещающих дошкольное образовательное учреждение комбинированного

вида. Из них 15 человек – дети с общим недоразвитием речи III уровень речевого развития (первая группа) и 15 человек - дети с нормальным речевым развитием (вторая группа); 13 девочек и 17 мальчиков. Возраст детей был от 5,5 до 6,5 лет. Всего в исследовании было задействовано 4 старших группы дошкольной образовательной организации.

На **первом этапе** была изучена специальная литература по проблеме исследования, определены научно-теоретические основы и разработана методика констатирующего эксперимента по изучению вербальных средств программирования, регуляции и контроля продуктивных видов деятельности дошкольников с общим недоразвитием речи (на примере изобразительной деятельности).

На **втором этапе** был организован и проведён констатирующий эксперимент. Были сформированы две экспериментальные группы. В ходе исследования в сравнительном этапе изучалась структура формирования вербальных средств программирования, регуляции и контроля продуктивных видов деятельности. На основе полученных данных была разработана комплексная методика дифференцированной логопедической работы, предусматривающая реализацию деятельностного подхода, с учётом формирования вербальных средств программирования, регуляции и контроля продуктивных видов деятельности дошкольников с общим недоразвитием речи.

На **третьем этапе** проводилось экспериментальное обучение и определялась эффективность предложенных направлений, содержания и приёмов дифференцированного логопедического воздействия, обобщались полученные данные, уточнялись теоретические положения, формулировались выводы. Была определена эффективность предложенных мероприятий путем сравнения первой экспериментальной группы до и после формирующего этапа эксперимента.

Апробация результатов исследования: осуществлялась через публикации работ по теме исследования в сборнике научно-практических и методических статей «Актуальные проблемы педагогики и

профессионального образования» выпуск № 11- стр. 288-294, (2017 год) г. Астрахань: статья «Особенности формирования вербальных средств у дошкольников с ОНР», статья «Формирование навыков программирования речевого высказывания у дошкольников с ОНР в продуктивных видах деятельности»

Структура научного исследования. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, трёх глав, заключения, списка литературы и приложений. Основной текст работы изложен на 74 страницах машинописного текста, включает 9 таблиц и 12 рисунков. Список литературы содержит 62 наименования, в том числе 5 литературных источника на иностранном языке.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОГРАММИРОВАНИЯ, РЕГУЛЯЦИИ И КОНТРОЛЯ ПРОДУКТИВНЫХ ВИДОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

1.1. Психолого-педагогические и психофизиологические направления исследований формирования вербальных средств программирования, регуляции и контроля продуктивных видов деятельности у дошкольников с общим недоразвитием речи

Характеристику психолого-педагогических и психофизиологических направлений исследований формирования вербальных средств программирования, регуляции и контроля продуктивных видов деятельности у дошкольников с общим недоразвитием речи необходимо, в первую очередь, начать с характеристики самой речи, как психического процесса, поскольку понимание сущности вербальных средств без данной характеристики невозможно.

А.Р. Лурия [32] отмечает, что речь является процессом, благодаря которому происходит материализация человеческой мысли. С помощью речи, как психического процесса, люди общаются между собой, используя набор языковых средств устной и письменной формы (звуковые сигналы, письменные знаки и т.д.). Речь принадлежит к особому виду психической деятельности и поэтому характеризуется особой структурой.

В работах Л.С. Выготского [6], А.Р. Лурии [32] и Н.И. Жинкина [12] можно утверждать, что ученые выделяют следующие основные виды речи:

- монолог, диалог, полилог – критерием выделения данных видов речи является количество участников речевого общения;
- внешняя и внутренняя речи – критерием выделения указанных видов речи является форма ее выражения.

В настоящее время существуют различные и точки зрения на предмет того, как возникает речевое высказывание. Одна из наиболее разделяемых в науке позиций относительно данного вопроса базируется на представлениях Л.С. Выготского [6] и А.Р. Лурии [32], предложившие определенную модель

порождения речевого высказывания, основными операциями в которой являются:

- речевая интенция (мотивация высказывания мысли);
- программирование внутреннего плана;
- развертывание лексических форм и грамматических конструкций;
- реализация высказывания на психомоторном уровне;
- план внешней речи.

Л.С. Выготский [6] и А.Р. Лурия [32] подчеркивали, что учет вышеприведенных операций порождения речевого высказывания может помочь в исследовании развития речи ребенка.

Нужно отметить, что развитие речи, в том числе вербальных средств программирования, регуляции и контроля тесно связано с познавательным развитием детей, и главным образом с развитием их самосознания.

Среди отечественных психологов, предметов исследований которых было самосознания, можно выделить таких ученых, как В.А. Ядов [56], В.В. Столин [48], А.Г. Спиркин [47] и др. В то же время одни из самых разработанных и последовательных теорий самосознания разработали В.А. Ядов [56] и В.В. Столин [48]. Остановимся подробнее на данных концепциях.

Ядов В.А. [56] выделяет в структуре самосознания три основных уровня – это когнитивный, аффективный и поведенческий уровни, которые для наглядности представлены нами в таблице 1.

Таблица 1. Уровневая структура самосознания по В.А. Ядову

Уровень	Характеристика
Когнитивный	Человек познает себя, свои физические и социальные характеристики, условия своей жизнедеятельности и, наконец, свой внутренний мир; такое познание возможно благодаря задействованию всех основных процессов познавательной деятельности
Аффективный	У человека формируется так называемое эмоциональное отношение к себе, которое характеризуется способностью человека эмоционально реагировать на свое поведение и личностные особенности, а также давать им определенную эмоциональную оценку
Поведенческий	Человек реализует по отношению к себе определенные действия, а также обладает психологической готовностью к их совершению. Данный уровень самосознания часто проявляет себя в том, что человек может принимать себя, обвинять себя, либо контролировать свои действия. Кроме того, на данном уровне личность может быть

	склонна к самопредъявлению и самозащите для того, чтобы обеспечить устойчивость своей самооценки
--	--

Что касается концепции В.В. Столина [48], то в ней постулируется положение, согласно которому самосознание обладает горизонтальным и вертикальным строением.

Рассматривая вертикальное строение самосознания, то в нем согласно В.В. Столину [48] можно выделить организмический, социальный и личностный уровни (см. таблица 2).

Таблица 2. Уровневая структура самосознания по В.В. Столину

Уровень	Характеристика
Организмический	Активность человека напрямую обуславливается средовыми влияниями и процессом гомеостаза. Основными потребностями человека, функционирующими на этом уровне, являются потребности в самосохранении, благополучии своего физического состояния и нормальном функционировании организма в целом. Удовлетворение перечисленных потребностей ведет к формированию ощущения пространственного положения тела, что является основой субъективной схемы тела.
Социальный	Основными потребностями человека являются потребности в том, чтобы быть признанным окружающими людьми, принадлежать к определенной социальной группе. Для того, чтобы реализовывать данные потребности, человеку необходимо совершать социальную активность, регулирующуюся соответствующими нормами общества, которые усваиваются индивидом в процессе социализации, благодаря которой происходит процесс идентификации человека с определенной социальной ролью, предполагающей определенные ожидания других людей по отношению к его поведению. И в этом проявляется действие присоединительного компонента «Я» концепции.
Личностный	У человека доминирует потребность в собственной самореализации, что отражается в преобладании дифференцирующего компонента «Я»-концепции, обеспечивающего то, как осуществляются в психике процессы самоопределения и самореализации. Также на личностном уровне происходит осознание индивидом смысла своей жизни, собственных ценностных ориентаций, строятся планы на будущую жизнь, и оценивается прошлое с настоящим.

По В.В. Столину [48] вертикальное строение самосознание обладает двумя ключевыми свойствами:

- первое свойство проявляется в том, что каждому уровню присуща его собственная природа, обусловленная наличием определенных связей и отношений индивида с внешней средой и окружающим миром;

- второе свойство выражается в зависимости развития последующего уровня от предыдущего, т.е. от того, насколько хорошо развит организмический уровень, зависит формирование социального уровня, которые в свою очередь определяют характер формирования личностного уровня самосознания.

Следует заметить, что проблема вербальных средств программирования, регуляции и контроля продуктивных видов деятельности, прежде всего, базируется на концепции А.Р. Лурия [48] о структурно-функциональной организации интегративной деятельности мозга как единой системы. Согласно данной концепции в осуществлении всех психических функций принимают участие три основных функциональных блока мозга:

- первый блок – блок, обеспечивающий регуляцию тонуса и бодрствования;

- второй блок – блок получения, переработки и хранения информации, поступающей из внешнего мира;

- третий блок – блок программирования, регуляции и контроля психической деятельности [48].

Следовательно, такие структурные компоненты любой продуктивной деятельности, как серийная организация движений и программирование, регуляция и контроль, относятся к III функциональному блоку.

Очевидно, что анатомической основой III блока являются передние отделы мозга. Эти области также имеют иерархическую организацию. Важным отличием от второго блока является то, что процессы идут здесь в нисходящем направлении – от центра к периферии. Первичная зона представлена предцентральной извилиной (поле 4) и является «выходными воротами» двигательных импульсов. Вторичная зона – премоторная область (поля 6, 8) участвует в подготовке двигательных программ (серии движений), в соответствии с которыми импульсы направляются в первичную кору.

Третичная зона этого блока – префронтальная область (поля 9, 10, 11, 46) – наиболее поздно формирующийся отдел мозга, который обеспечивает программирование и контроль сложных форм деятельности, общую регуляцию поведения.

Исследованиями А.Р. Лурия [32], Е.Д. Хомской [51], Л.С. Цветковой [52], Т.В. Ахутиной [1] показано, что при поражении лобных областей появляются, с одной стороны, расстройства программирования серии движений, с другой стороны – расстройства программирования произвольной деятельности. Нарушения эфферентной организации движений возникают при дисфункции премоторных зон и выражаются в трудностях реализации программы движений: нарушении плавного перехода от одного движения к другому, персеверациях или антиципациях элементов двигательной программы, упрощении программы движений из-за пропусков ее элементов. Расстройства программирования произвольной деятельности носят более общий характер. Они возникают при поражении префронтальных областей и проявляются в трудностях составления и удержания оптимальной программы действий, нарушениях избирательности и контроля деятельности. Многие авторы обращают внимание на наличие асимметрии III функционального блока, а именно – особую роль в произвольной регуляции левой лобной доли.

Что касается непосредственно проблемы программирования, регуляции и контроля деятельности, то на современном этапе развития научного знания она является мультидисциплинарной.

В отечественной науке активное изучение данного вопроса было начато А.Р. Лурией [32] и продолжалось в исследованиях других ученых (Е.Д. Хомская [51], Л.С. Цветкова [82], Н.К. Корсакова [23], Т.В. Ахутина [1], Ю.В. Микадзе [34], Т.Г. Визель [5] и др.). Зарубежные исследователи (Stuss, Alexander [62]; Duncan [60]; Miller, Cohen [61]; Braver, Bongiolatti [59]; Benhabib, Bisin [58]; и др.) также активно изучают «управляющие (исполнительные) функции». Ряд зарубежных авторов описывает их как

процессы высокого уровня, чья задача состоит в организации других, базовых процессов [60; 61; 62].

Таким образом, с одной стороны, они выделяются как самостоятельные функции, с другой – оказываются включенными во многие формы поведения, интегрированными в другие психические процессы. Поэтому своевременное и гармоничное формирование программирования, регуляции и контроля психической деятельности является существенным аспектом нормального развития психики в раннем онтогенезе, критерием степени готовности ребенка к выполнению различных форм деятельности, в том числе учебной.

В целом, анализ специальной литературы показывает, что проблема регуляции психической деятельности получила разработку в нейропсихологии. При обобщении данных Т.В. Ахутиной [1], А.Р. Лурии [32], Л.С. Цветковой [52], можно заключить, что произвольная регуляция деятельности включает такие этапы, как:

- постановка цели действий в соответствии с мотивами, потребностями, актуальными и прогнозируемыми задачами;
- планирование (или программирование) путей достижения цели с выбором оптимальных способов действий и определения их последовательности;
- контроль за исполнением выбранной из уже имеющихся в индивидуальном опыте или создаваемой в данный момент программы с возможностью ее изменений по ходу выполнения деятельности.

В соответствии с теорией Л.С. Выготского [6], все высшие психические функции произвольны по способу своего осуществления. Произвольность в психологических исследованиях рассматривается как возможность сознательного управления и предполагает наличие программы, выбранной самостоятельно или заданной в виде формализованной инструкции, постоянный контроль за ее протеканием (контроль за последовательностью операций, контроль за результатами промежуточных фаз) и контроль за окончательным результатом деятельности, для которого необходимо сличение реального результата с предварительно сформированным его

идеальным образом [6]. Произвольность управления психическими функциями также предполагает наличие мотива, в котором могут быть сформулированы предпосылки и цели психической деятельности. Следовательно, высший уровень управления психикой обуславливается двумя факторами – речевым регулированием и осознанностью контроля. Уровень сформированности произвольной регуляции в максимальной степени отражает степень сформированности социализации человека.

Анализ психолого-педагогической и нейропсихологической литературы показывает, что не существует единого понимания таких терминов, как программирование, регуляция и контроль.

В частности программирование рассматривается как планирование; формирование модели деятельности и программы действий; постановка цели действий; наличие программы, выработанной самостоятельно или заданной извне. В свою очередь регуляция – это регулирование действий, регуляция деятельности (узкое понимание); либо саморегуляция (программирование и регуляция или самоконтроль), произвольность как возможность сознательного управления деятельностью (постановка цели, планирование путей достижения, контроль) (широкое понимание). Выделяются следующие основные виды контроля: упреждающий, текущий, итоговый; анализ информации о достигнутых результатах, их коррекция по ходу деятельности и после ее завершения; контроль за последовательностью операций, за результатами промежуточных фаз, за окончательным результатом деятельности.

Н.А. Кузь [25] уточнила понятия «программирование», «регуляция» и «контроль» применительно к специальной педагогике и коррекционной психологии, рассмотрев программирование как функцию психической деятельности, которая включает в себя: анализ проблемной ситуации (задания), установление актуальных значений и элементов ситуации (задания) и построение плана действия. Регуляцию и контроль могут быть объединены в одну функцию, т.к. в процессе деятельности параллельно проходят регулирование деятельности и ее контроль (упреждающий, текущий и

итоговый). Регуляция, по мнению Н.А. Кузь [25], есть функция психической деятельности, определяющая ее направленность и устойчивый характер протекания. Контроль представляет собой один из механизмов регулирования психической деятельности.

Очевидно, что формирование вербальных средств программирования, регуляции и контроля продуктивных видов деятельности определяется как самим процессом речевого развития, так и структурой и особенностями самой продуктивной деятельности у дошкольников [12].

Формирование вербальных средств программирования, регуляции и контроля продуктивных видов деятельности определяется как самим процессом речевого развития, так и структурой и особенностями самой продуктивной деятельности у дошкольников [14].

Как правило, к продуктивным видам деятельности дошкольников специалисты относят такие виды деятельности, как изобразительная и конструктивная. При этом данные виды деятельности подобно игре носят моделирующий характер.

В игре ребенок создает модель отношений между взрослыми. Продуктивная деятельность, моделируя предметы окружающего мира, приводит к созданию реального продукта, в котором представление о предмете, явлении, ситуации получает материальное воплощение в рисунке, конструкции, объемном изображении.

Для изобразительной деятельности характерно художественно-образное начало. В отличие от образов восприятия и памяти, художественный образ максимально субъективен и несет в себе печать личности автора. Изобразительную деятельность составляют рисование, лепка, аппликация. Их взаимосвязь прослеживается в средствах выразительности, используемых для создания продукта. К ним относятся форма, ритм линий и форм на плоскости, объем. Декоративное рисование, аппликация и лепка предполагают использование цветового строя и гармонии, а сюжетное – композиции [22; 25].

В процессе конструирования решаются какие-либо технические задачи, предполагающие создание построек, приведение в определенное взаимное расположение предметов, их частей и элементов [22].

Согласно Д.Б. Эльконину [55], замысел продуктивной деятельности воплощается с помощью разных изобразительных средств. Ребенок, осваивая эту деятельность, учится выделять в реальном предмете те стороны, которые могут быть отражены в том или ином ее виде. Таким образом, признаки и качества изображаемых предметов выступают опорными точками ребенка в познании действительности. У дошкольника складывается умение вариативно использовать выразительные средства и орудия, возникают обобщенные способы изображения объектов окружающего мира.

В качестве продуктивной деятельности, применительно к которой мы будем рассматривать вербальные средства программирования, регуляции и контроля нашей работе, мы выбрали изобразительную деятельность. Приведем ее характеристику и психологические основы формирования изобразительных умений у дошкольников.

Так, Т.С. Комарова [21] в своих работах отмечает, что обучение графике, в частности технике рисования, характеризуется исследователями как развитие навыков и умений, имеющих двигательный характер, на основе возрастных, индивидуальных физиологических и психологических особенностей детей с учетом педагогических условий и путей образования технических навыков и умений. Проблемы развития моторики ребенка издавна привлекали исследователей, которые установили, что движения составляют основу формирования представлений о форме, величине, пространстве и т.д.

А.В. Запорожец [14] подчеркивает, что ознакомление с формой, величиной и другими пространственными свойствами предметов оказывается невозможным без движения руки или глаза, обследующих части предмета. В исследованиях В.П. Зинченко [15] и А.Г. Рузской [41] обнаружилось, что правильность узнавания фигуры находится в тесной зависимости от соответствия особенностям фигуры движений, которые производит рука или

глаз ребенка в процессе предшествующего ознакомления с ней.

Для развития моторики человека большое значение имеет созревание нервно-мышечного аппарата и усвоение исторически сложившегося опыта предшествующих поколений. Уже к 3 годам движения руки достигают значительного развития. Но рука еще не достаточно ловка, подвижна, движения еще не всегда точны, целенаправленны. Особенно в таких деятельности, где используются орудия, инструменты, требующие координированных движений рук. Они развиваются в процессе деятельности путем систематического обучения. Т.С. Комарова подчеркивает, что особенностью изобразительной деятельности является то, что для осуществления ее важно не просто развитие руки, а обязательно совместное развитие руки и глаза. Зрительный контроль за движением руки необходим на всех этапах создания изображения. Глаз оценивает получающееся изображение и направляет его [21; 22].

А.Г. Ковалев [19] и др. в своих работах также подчеркивает необходимость развития глаза, руки и координированности их действия. Техника рисования включает и движения и восприятие их, т.е. движения под контролем осязательных и кинестетических ощущений: ребенок видит, как движется рука и ощущает это движение.

В соответствии с образовавшимися у ребенка зрительными и кинестетическими представлениями производится нужное движение и по ходу его выполнения корректируется [35]. По мере формирования движений, роль зрительного контроля несколько снижается, но не снимается совсем: рисующий, может произвести движение не глядя, но передача пространственных свойств предмета без зрительного контроля невозможна.

Зрительный контроль, за процессом изображения осуществляется на основе имеющихся представлений о предмете. Рисуя, ребенок сверяет создаваемое с представлением того, что должно получиться и исправляет изображение в соответствии с имеющимися представлениями о предмете. Поэтому важно, чтобы у ребенка сложилось отчетливое представление о предмете. Прежде, чем приступить к рисованию, ребенок должен

обследовать предмет, движения руки, ведущей обследование, сходные по своему направлению с изобразительными движениями. Подробное обследование предмета помогает возникновению целостного образа того, что и как должно быть нарисовано.

В результате многократных повторений движений и восприятия получающегося изображения под руководством педагога у детей формируются обобщенные представления движений, заключающиеся в том, что изображение предметов одинаковой формы требует одних и тех же движений. Обобщенные представления связаны с обобщенными умениями. Это очень важный момент в обучении движениям: без наличия такого обобщенного представления ребенок не сможет перейти к самостоятельному изображению предметов и явлений окружающего мира.

Т.А. Савицкая [42] в своей работе отметила, что представление еще не обеспечивает выразительного изображения, необходимы рисовальные навыки. Навык возникает, как сознательно автоматизируемое действие, а затем функционирует как автоматизированный способ выполнения действия. С.Л. Рубинштейн [40] относил навыки к группе вторичных автоматизмов, т.е. действий, выработанных сознательно, а затем применяемых автоматически.

Ни один из технических навыков рисования и после их отработки и автоматизации не может быть применен бессознательно. Относительно дошкольного возраста, Е.И. Игнатъев[16] указывает, что в начале усвоения новых движений совершается под контролем зрения, с образованием двигательных навыков, контроль за движением осуществляется с помощью мышечно-суставных ощущений, от точности которых зависит точность движений. Зрительный контроль никогда не устраняется целиком. Координация пальцев рук еще недостаточна, плохо развит большой палец, в частности его противопоставление другим пальцам. Корковая регуляция движений достигает довольно высокого уровня только к 7 годам. Развитие движений в дошкольном возрасте – важная задача. Развитая рука позволяет более точно передавать контур предметов. Для формирования двигательных навыков Е.И. Игнатъев [16] предлагает специальные упражнения –

«рисование в воздухе». Такое упражнение подготавливает руку и глаз к реальному изобразительному движению. Этим приемом пользуются даже художники, когда им надо произвести точное и очень сложное движение. Но эти движения не точно имитируют реальные изобразительные движения, иногда дети не в состоянии повторить эти движения в ином масштабе на листе бумаги.

Большую роль Е.И. Игнатъев отводит такому приему, как показ способов и приемов изображения. Н.П. Сакулина [44] также считала, что «...воспитатель должен показывать рисунки. Дети следят глазами за движением руки и за возникшей в результате этого движения линией, формой и образом предмета».

У детей с нарушениями речи имеются определенные особенности изобразительной деятельности. В частности, у них наблюдаются нарушения моторики, что указывает на недостаточное развитие тактильно-моторных ощущений, которые являются организующим моментом любой деятельности. Эти нарушения влияют, прежде всего, на способность детей к изобразительному творчеству. Например, у детей при общем недоразвитии речи наблюдается узость тематики рисунков и многократные повторения темы, отсутствие способов изображения предметов и явлений, бедность приемов лепки и конструирования, неумение владеть ножницами и т.д. И даже дети, владеющие элементарными техническими приемами, не проявляют достаточной усидчивости, воли и внимания в своих занятиях. Снижено и критическое отношение к чужой и своей работе. Более общие регуляторные нарушения, а именно слабость функций программирования, регуляции и контроля деятельности, проявляются в трудностях удержания программы действий, слабой ориентировке в задании, импульсивности, инертности при переключении с одного задания на другое.

Анализ психолого-педагогических и психофизиологических направлений исследований формирования вербальных средств программирования, регуляции и контроля продуктивных видов деятельности у дошкольников с общим недоразвитием речи показал, что данная проблема

является актуальной. В рамках нашей работы под программированием мы будем понимать планирование и постановку цели действий, формирование модели их выполнения; регуляцию будем рассматривать как саморегуляцию своих действий, сознательное управление ими; контроль будет рассматриваться нами как анализ информации о достигнутых результатах и коррекция деятельности по ходу ее выполнения.

1.2. Особенности речевого и психического развития дошкольников с общим недоразвитием речи

Изучение литературы по теме исследования показало, что формирование вербальных средств программирования, регуляции и контроля продуктивных видов деятельности у дошкольников с общим недоразвитием речи имеет ряд специфических особенностей. В связи с этим мы считаем необходимым подробнее остановиться на особенностях речевого и психического развития данной категории дошкольников.

Ключевое достижение дошкольного возраста в сфере познавательного развития ребенка заключается в том, что ребенок осваивает различные средства и способы познавательной активности. Познавательные процессы становятся более интеллектуализированными и взаимосвязанными между собой, более осознаваемыми, произвольными. У ребенка формируется первое схематическое детское мировоззрение на основе его впечатлений от природных и социальных явлений.

Согласно Дж. Брунеру [10], В.П. Зинченко [15], Е.О. Смирновой [45] и др. выделяются следующие тенденции становления познавательной деятельности в дошкольном возрасте:

- активность в поиске необходимой информации у ребенка возрастает и изменяется ее характер, что выражается в уходе от простого наглядного реагирования ребенка на новизну объектов к его стремлению познавать новое;

- процесс познания все более интеллектуализируется, когда осуществляется переход от простого чувственного познания мира, сильно

зависимого от эмоциональных процессов, к теоретическому познанию с помощью вопросов, которые являются результатом умственной деятельности;

- диапазон объектов, которые интересуют дошкольника существенно расширяется – от предметов ближайшего бытового окружения до предметов более отдаленных сфер объективной социальной действительности;

- познавательные интересы углубляются – от познания внешних свойств предметов и явлений ребенок переходит к изучению их сущности, внутренних связей и отношений;

- интерес к познанию окружающего мира становится все более устойчивым, теряет свою эпизодичность и бессистемность, ребенок настойчиво стремится искать необходимую для себя информацию.

В отечественной логопедической науке при анализе речевого развития детей с нарушениями речи наиболее распространенным является психолого-педагогический подход, который разрабатывался в трудах Р.Е. Левиной[] и ее сотрудников.

Согласно Н.С. Жуковой [13] и Р.Е. Левиной [27] под общим недоразвитием речи (ОНР) у детей в науке понимается специфическое проявление аномалии речи, которая характеризуется нарушением или отставанием от нормы формирования основных речевых компонентов – лексического, грамматического и фонетического компонентов. Кроме того, наиболее типичными отклонениями в речи являются нарушения смысловой и произносительной сторон речевой деятельности. При этом нарушения в речи у дошкольников при ее общем недоразвитии варьируется от полного отсутствия разговорной общеупотребительной речи до наличия развернутой формы речи, но которая имеет выраженные признаки лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития.

Т.Б. Филичева [29] отмечает, что у детей с ОНР имеет место патологическое речевое развитие, основными признаками которого являются позднее начало речевого развития, его замедленный темп, ограниченный и не адекватный возрасту словарный запас, нарушение грамматики,

звукопроизношения и фонематического восприятия. В то же время дети имеют сохранный слух и понимают обращенную к ним речь.

Поскольку, как можно заметить, феноменология общего недоразвития речи у детей достаточно широка, то в логопедии и дефектологии в настоящее время принято условно выделять уровни развития речи у детей при общем ее недоразвитии в зависимости от выраженности указанных выше признаков речевой патологии (замедленный темп, нарушение грамматики и т.д.). Следовательно, речь у дошкольников с ОНР может быть на различном уровне развития [41; 46].

Выделяют следующие уровни речевого развития:

1. Первый уровень общего недоразвития речи – это самый низший уровень, когда дети не могут пользоваться общеупотребительными средствами общения. Речь таких детей характеризуется использованием лепетных слов и звукоподражания, а также небольшого количества существительных и глаголов, существенно искаженных в звуковом плане. Одно и то же лепетное слово или звукосочетание у ребенка может обозначать несколько различных понятий. Активные жесты и мимика могут сопровождать высказывания у детей, которые обычно состоят из одного или двух слов, поэтому отсутствуют и грамматические связки в предложениях.

Специалисты отмечают, что спонтанное речевого развитие у таких детей невозможно, и для его создания условий развития речи необходимы систематические логопедические занятия в специальном дошкольном учреждении.

Однако основными категориями дошкольников в группах с ОНР являются дети со II и с III уровнями развития речи.

2. Второй уровень общего недоразвития речи – данный уровень характеризуется тем, что дети обладают основами общеупотребительной речи, когда обиходная речь понимается ими достаточно хорошо и дети более охотно общаются с окружающими их людьми при помощи речевых средств. Помимо жестов, лепетных слов, различных звукосочетаний дети могут использовать общеупотребительные слова, обозначающие предметы,

действия, признаки на фоне довольно ограниченного словарного запаса. Такие дети в своей речи обычно используют простые предложения из двух или трех слов посредством простейших грамматических конструкций. Тем не менее у детей имеют место грубые ошибки при использовании ими различных грамматических форм. Также в значительной степени нарушено и звукопроизношение, что проявляется в виде замен, искажений, пропусков целых групп согласных звуков. Кроме того, имеют место нарушения слоговой структуры слова, когда дети склонны сокращать количество звуков и слогов в слове, либо переставлять их местами. Также у детей нарушено фонематическое восприятие.

Данная группа детей по оценке специалистов нуждается в длительном специальном логопедическом воздействии как в дошкольном возрасте, так и в последующие годы. При этом компенсация речевых нарушений крайне ограничена и от того, насколько удастся компенсировать дефекты речи зависит то, в каком образовательном учреждении будет обучаться ребенок – обычном, либо коррекционном для детей с тяжелыми речевыми нарушениями [3; 29].

3. Третий уровень общего недоразвития речи – наименее тяжелая форма речевых нарушений, когда дети способны пользоваться развернутой фразовой речью, не испытывают затруднений при назывании предметов, действий, признаков предметов, которые хорошо им знакомы в повседневной жизни. Дети умеют рассказывать о своей семье, составлять, к примеру, короткие рассказы по картинкам. Однако, несмотря на обозначенные возможности, такие дети обладают различными недостатками компонентов их речевой деятельности – и лексико-грамматического, и фонетико-фонематического компонентов. Они не точно употребляют слова в своих высказываниях, при этом мало употребляют прилагательных и наречий при построении предложений. В свободной речи дети практически не используют обобщающие слова и слова с переносным значением. Испытывают трудности в образовании новых слов с помощью приставок и суффиксов, а также неправильно в своей речи пользуются союзами и предлогами, допуская такие

ошибки, как неверное согласование существительного с прилагательным в роде, падеже или числе. Что касается фонематического недоразвития у таких детей, то оно в основном проявляется в виде несформированных процессов дифференциации звуков, характеризующихся тонкими акустико-артикуляционными признаками. Это в свою очередь ведет у детей к задержке овладения звуковым анализом и синтезом.

Недоразвитие фонематического восприятия проявляется и в том, что детям свойственно смешивать заданные звуки с близкими им по звучанию. Также для детей может быть характерно смешение заданных при выполнении диагностики речи эталонных звуков с другими звуками, менее сходными с эталоном. Очевидно, что уровень фонематического восприятия у детей зависит от выраженности у них лексико-грамматического недоразвития речи, которое часто проявляется в нарушении развития антонимии и синонимии, когда системные отношения между лексическими элементами языка сформированы недостаточно.

В целом нарушения формирования лексической стороны речи у дошкольников при третьем уровне речевого развития (ОНР) по сравнению с нормой проявляются в том, что у них ограничен словарный запас, имеет место резкое расхождение объема активного и пассивного словарей, а также неточное употребление слов, несформированность семантических полей, трудности актуализации словарного запаса.

Нужно отметить, что речевые недостатки заметно проявляют себя в различных формах монологической речи детей (пересказ, составление рассказа по картинкам и т.д.). При правильном понимании логической взаимосвязи событий, дети, тем не менее, ограничиваются лишь перечислением действий. В целом дети имеют низкий уровень развития монологической речи, предпочитая пользоваться диалогической формой общения [26; 28].

Т.Б. Филичева [50] выделила четвертый уровень, который характеризуется недостаточно выраженными, лишь остаточными проявлениями лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития речи.

При этом в результате диагностики у таких детей выявляются незначительные нарушения всех компонентов языка. У детей имеет место незаконченность формирования звуковой структуры, смешение звуков, что свидетельствует о недостаточной степени дифференцированного восприятия фонем, выделяются отдельные нарушения смысловой речи.

Клинический подход к анализу общего недоразвития речи мы находим в трудах Е.М. Мастюковой [33], которой в зависимости от их разнообразных клинических проявлений выделено три варианта общего недоразвития речи. В соответствии с этими вариантами ОНР дети дошкольного возраста делятся данным автором на три группы.

Первая группа детей характеризуется наличием признаков лишь общего недоразвития речи на фоне отсутствия каких-либо иных дефектов нервно-психического плана. Т.е. здесь имеет место так называемый неосложненный вариант ОНР. У данной группы детей не проявляются признаки локального поражения ЦНС. У таких детей имеют место лишь незначительные дисфункции неврологического характера, которые главным образом представлены нарушениями мышечного тонуса, недостаточно дифференцированной мелкой моторикой руки, нарушениями в кинестетическом и динамическом праксисе. Данный вариант общего недоразвития речи такие исследователи, как Е.М. Мастюкова [33], В.И. Яшина [57] и другие обозначили, как дизонтогенетический вариант.

Вторая группа детей характеризуется тем, что общее недоразвитие речи у них сочетается с определенными неврологическими и психопатологическими синдромами. Это есть осложненный вариант ОНР, при котором имеет место энцефалопатический симптомокомплекс нарушений. Углубленное неврологическое обследование таких детей обнаруживает выраженную неврологическую симптоматику, которая означает наличие негрубых повреждений отдельных мозговых структур. Что касается неврологических синдромов у детей, то они преимущественно следующие:

- синдром повышенного внутричерепного давления;

- синдром повышенной нервно-психической истощаемости;
- синдром нарушений мышечного тонуса.

Дети второй группы имеют различные нарушения познавательных процессов, которые обусловлены как речевым дефектом, так и их низкой работоспособностью [3; 43].

Третья группа детей характеризуется наиболее стойким и специфичным недоразвитием речи, которое можно обозначить термином моторной алалии, поскольку у таких детей выявляются признаки поражения речевых зон в коре головного мозга, например, зоны Брока. В целом у данной группы детей присутствует выраженное недоразвитие всех речевых компонентов – фонематического, лексического, синтаксического, морфологического компонентов. Кроме того, имеет место и недоразвитие всех видов речи и форм устной и письменной речи.

Очевидно, что дети с ОНР не способны самостоятельно и спонтанно становиться на нормальный онтогенетический путь развития речи независимо от конкретных особенностей структуры их речевого дефекта. Поэтому целесообразны организация и проведение специальных коррекционных мероприятий с данными детьми, которые были бы направлены на формирование средств речевой деятельности, необходимых для самостоятельного речевого развития детей в рамках их общения с окружающими и учебной процессе [43].

В целом можно сделать вывод о том, что общее недоразвитие речи может иметь место в случаях сложных форм детской речевой патологии. Например, при алалии, афазии, ринолалии, дизартрии, заикании и т.д. Т.е. в случаях, когда можно одновременно выявить недостаточность словарного запаса, грамматического строя речи и пробелы в фонетико-фонематическом развитии детей.

Также отметим, что согласно исследованиям С.Н. Сазоновой [43], С.Н. Шаховской [54] и других, самостоятельная связная контекстная речь у детей с недоразвитием речи имеет признаки недостаточности со стороны структурно-семантической организации. Так, у детей с общим недоразвитием

речи очень часто имеется недостаточно развитое умение связно и последовательно излагать свои мысли. Они лишь владеют определенным набором слов и готовых синтаксических конструкций при ограниченном их объеме. Поэтому испытывают сильные затруднения в программировании своих высказываний на фоне пропуска целых смысловых звеньев в процессе общения.

Подробнее характеризуя особенности развития речи у дошкольников при общем недоразвитии речи (III уровень речевого развития) необходимо отметить, что часто время появления первых слов у детей с нарушением развития речи не имеет резкого отличия от нормы [37].

Характерной особенностью дизонтогенеза речи при ОНР является факт длительного сосуществования предложений грамматически правильно и неправильно оформленных. Дети с нарушенным развитием речи длительно и стойко используют формы слов независимо от того значения, которое необходимо выразить в связи с используемой синтаксической конструкцией.

В работах Р.Е. Левиной [27] указывалось на взаимосвязь нарушений речи с другими психическими процессами и состояниями. Согласно Р.Е. Левиной весьма продуктивно для лучшего понимания сущности речевых нарушений проанализировать то, как влияют речевые дефекты на формирование сенсомоторной, интеллектуальной и эмоционально-волевой сфер личности ребенка.

Итак, детям с общим недоразвитием речи свойственен низкий уровень развития основных свойств внимания, когда у ряда детей имеет место недостаточная его устойчивость, ограниченные возможности распределения. Кроме того, речевые нарушения оказывают негативное влияние и на память ребенка. При достаточном развитии смысловой и логической памяти, такие дети обнаруживают низкий уровень вербальной памяти и продуктивности запоминания по сравнению с их нормально развивающимися сверстниками. Также дети проявляют низкую активность припоминания, сочетающуюся у них с ограниченными возможностями развития интеллектуальной деятельности, что обуславливает наличие определенных особенностей их

мышления – отставание в развитие наглядно-образного мышления, ригидность мышления. Более того, детям с общим недоразвитием речи свойственно отставание и в развитии двигательной сферы на фоне общей соматической ослабленности и замедленного темпа развития локомоторных функций. Так, например, согласно исследованиям большая часть детей с общим недоразвитием речи проявляет свою двигательную недостаточность в виде недостаточной координации сложных движений и точно дозированных движений, снижении скорости их выполнения и т.д. Вслед за этим у детей с общим недоразвитием речи имеются особенности формирования мелкой моторики пальцев рук, что проявляется в первую очередь в недостаточной их координации (при завязывании шнурков, расстегивании пуговиц и др.) [57].

Обращаясь к особенностям познавательной сферы у дошкольников с нарушениями речи Е.М. Мастюкова [33] отмечает, что психологические особенности данной категории детей находятся в прямой зависимости от клинического диагноза, качества и степени нарушения, его причин.

В частности, дети, нарушения речи которых обусловлены органическими поражениями нервной системы, являются изнуренными, быстро устают, прежде всего, это проявляется в умственных видах деятельности. Они могут быть оживленными, возбужденными, расторможенными, беспокойными, но их настроение быстро меняется вследствие эмоциональной неустойчивости. У отдельных детей наблюдается заторможенность умственной деятельности, снижение внимания В.А. Ковшиков [20]

Достаточно часто существенные нарушения у этой категории детей становятся причиной неустойчивости памяти, недостаточности регулирующей функции речи, познавательной деятельности и умственной работоспособности. Дети с нарушениями речи функционального характера отмечаются как дети с повышенной возбудимостью, негативизмом, нарушением поведения, но, может быть и наоборот – чрезмерной застенчивостью, неуверенностью, ранимостью (Левина Р. Е.[27], Филичева Т. Б, Чевелёва Н.А.[50], Мастюкова Е. М.[33] и др).

Для детей с нарушением речи присуще недостаточное развитие произвольной памяти. То, что дети с нормальным развитием запоминают легко, у детей с нарушением речи требует усилий. Одной из причин недостаточной продуктивности произвольной памяти является сниженная познавательная активность.

При начальном этапе обучения дети с речевыми нарушениями могут быть способны к анализу объектов через восприятие непосредственного типа и манипулирование данными объектами. Но число выделенных в каждом конкретном объекте признаков у таких детей значительно меньше, чем у их сверстников, которые характеризуются нормальным развитием речи. При решении наглядно-образных задач, например, при поиске одинаковых изображений, детьми с речевыми нарушениями часто не учитываются несущественные и второстепенные детали рисунков. Особую трудность для детей данной категории представляет определение тождественных признаков, если требуется учет нескольких свойств, либо взаимного расположения некоторого количества графических элементов В.А.Ковшиков [20], Л.И.Белякова [2], Ю.Ф.Гаркуша [7] и др.

Таким образом, анализ проявлений нарушений речи и психического недоразвития у дошкольников с ОНР дает основания предполагать наличие специфики нарушений вербальных средств программирования, регуляции и контроля.

1.3. Специфика нарушений вербальных средств программирования, регуляции и контроля у дошкольников с общим недоразвитием речи

Рассматривая особенности речи и вербальных средств программирования, регуляции и контроля у дошкольников с общим недоразвитием речи необходимо отметить, что для дошкольного возраста специфика данных феноменов связана с проблемой регулирующей функции речи.

Вопросам развития регулирующей функции речи было посвящено значительное число исследований А.Р. Лурии [32] и Е.Д. Хомской [51]. Исследования А.Р. Лурии [32] показывают, что отделами коры головного мозга, которые обеспечивают организацию и регуляцию волевого акта, являются передние отделы коры, а не задневисочные или постцентральные отделы левого полушария, где расположены сенсорные и моторные речевые центры, имеющие решающее значение для фонематической и кинестетической организации речи и обеспечивающие звуковую или семантическую сторону речевых процессов. Следовательно, одной из важнейших предпосылок развития регулирующей речи является сохранность этих мозговых структур.

Словесная регуляция деятельности ребенка со стороны взрослого возникает и развивается раньше, чем собственная регуляция деятельности.

При сравнительном изучении возрастной динамики формирования простых произвольных действий по словесной инструкции и условно-рефлекторным путем обнаруживается несколько форм словесной регуляции в следующей последовательности: прямое побуждение к действию, усвоенному ранее; словесное обозначение предмета, которое, исходя от другого лица, вызывает соответствующую ответную реакцию; обобщенное действие слова в форме внешнего положительного и отрицательного подкрепления; словесное обобщение собственных действий, которое проявляется в вербализации и выступает как переход к внутренней словесной регуляции; словесное планирование (внешнее, а затем внутреннее) предстоящих действий как высший этап словесной регуляции [28; 44].

Таким путем формируется тот сложный процесс самостоятельного волевого акта, который, по существу, является подчинением действия ребенка уже не речи взрослого, а его собственной речи, которая носит сначала развернутый, а затем свернутый, внутренний характер.

Несмотря на существующую общность закономерностей развития психики, у нормально развивающихся детей и детей с отклонениями в развитии имеются специфические закономерности аномального развития. Нарушение

словесной регуляции деятельности, по мнению В.И. Лубовского [31], является одной из общих закономерностей развития психики детей при различных формах дизонтогенеза.

Нужно отметить, что формирование регулирующей функции речи определяет возникновение у ребёнка способности подчинять свои действия речевой инструкции взрослого и планировать их. Регулирующая функция речи является важным фактором развития произвольного поведения. Словесная регуляция деятельности и поведения может осуществляться взрослым по отношению к ребёнку, а может осуществляться и самим ребёнком. Словесная регуляция деятельности ребёнка со стороны взрослого возникает и развивается раньше, чем собственная регуляция деятельности.

Широко распространённым в обучении видом словесной регуляции является инструкция. С самого начала обучения взрослые с помощью инструкции регулируют поведение ребёнка, цель и способы его действий. На первых этапах обучения инструкцию следует применять в сочетании с наглядными методами обучения. Всегда надо заботиться о том, чтобы инструкция не содержала незнакомых для ребёнка слов и выражений.

Сложная словесная инструкция вводится в обучение постепенно, применяя для облегчения её понимания членение инструкции, образную её форму, повторение на каждом этапе деятельности ребёнка. Рекомендуется применение инструкции, которую условно можно назвать «комбинированной»: условия деятельности задаются ребёнку в словесной форме, а предмет; свойство или качество дается в наглядной форме. В такую инструкцию может также включаться и жест, в связи с развитием деятельности и речи ребёнка, с усвоением нравственных норм и правил поведения регулирующую роль начинает играть и собственная речь ребёнка. Сначала собственная словесная регуляция детей стимулируется и организуется взрослыми, постоянно привлекающими детей к оценке поведения и результатов деятельности как своих, так и товарищей, активизируя при этом не только словесную оценку (хорошо, плохо, верно, неверно, такое, не такое), но и словесную формулировку правил поведения

(Нельзя ходить по лужам; Нужно ходить парами и т.п.). Высшей формой словесной регуляции деятельности является планирование своей деятельности. У детей в норме оно появляется к старшему дошкольному возрасту. Этот вид регуляции имеет огромное значение для всей последующей жизни ребенка, так как является необходимым условием развития учебной и трудовой деятельности. Формирование собственной словесной регуляции действий, в частности планирующей функции речи, проводится в разных видах деятельности и в процессе всей жизни детей в детском саду. При решении практических задач в проблемной ситуации перед ребенком, как мы уже говорили, прежде всего возникает цель. Чтобы достичь ее, он должен проанализировать условия задачи, найти средство достижения цели и произвести нужное действие. Ребенка нужно учить фиксировать в слове все этапы своего действия. На следующем этапе от ребенка требуется уже не только фиксация отдельных этапов действия, но и словесный отчет о проделанном действии в целом, т.е. теперь вместо педагога итог своих действий производит сам ребенок [30; 44; 45].

В старшем дошкольном возрасте, когда дети умеют давать достаточно последовательный отчет о проделанных действиях, включающий определение цели, условий, средства и результата выполнения задания, им предлагается рассказать, как они будут выполнять задание, т.е. заранее спланировать свои действия в речи. При этом первые задания на планирование обязательно даются на знакомом материале, на заданиях, которые уже раньше выполнялись детьми. В дальнейшем можно предложить детям планировать свои действия в новых, но сходных со знакомыми задачами. Таким образом, к концу дошкольного возраста удастся сформировать у детей элементы словесного планирования [30; 44].

Ребёнок с ОНР не приспособливается к противостоящим ему требованиям общества и не подчиняется им; он изначально находится и развивается внутри этого общества, в практической связи с ним. Решающую роль в этом процессе играет речевое общение ребёнка с другими людьми.

Слово, будучи, прежде всего орудием общения между людьми, становится затем средством мышления и средством овладения своим поведением.

Известно, что речевое воздействие взрослого меняет для ребёнка смысл его действий и побуждает к выполнению поставленной задачи. В отличие от этого дети с нарушениями речи обнаружили нечувствительность к речевым воздействиям взрослого. Несмотря на обострённую потребность в общении с ним, которая проявляется во взглядах детей, в их желании быть поближе, в напряжённости и в смущении при индивидуальных обращениях взрослого, они как бы не слышат его указаний и поручений. Тот факт, что эти дети не хотят и не могут повторять за взрослым новые или знакомые им слова (в отличие от хорошо говорящих, которые с восторгом делали это) может свидетельствовать о том, что они ещё не прошли через этап осознания слова и оно остаётся для них лишь условно - рефлекторным сигналом. Поэтому они понимают значения отдельных слов и могут выполнить простые одношаговые инструкции, т.е. связывают звуковую форму слова с предметом и действием, но не могут слушать речь взрослого и опосредовать свои действия словом. В результате их поведение является более зависимым от ситуации, более стереотипным и менее эмоциональным, чем у хорошо говорящих детей.

Влияние регулирующей функции речи на развитие произвольного поведения не только в раннем, но и в более поздних возрастах можно считать очевидным. Известно, что при афазии (расстройстве или утрате речи) полностью утрачивается способность к произвольному /действию: конкретная ситуация целиком овладевает действиями больного, а планирование и организация своего действия во времени становятся невозможными.

Анализируя работы Л.С. Выготского [6], А.Р. Лурии [32], А.В. Запорожца [14], можно сделать вывод, что регулирующая функция является фактором развития произвольного поведения, исходя из следующего:

- регулирующая функция речи помогает фиксировать результаты действия;

- речь сопровождает действие (ребёнок анализирует условия задачи, ищет средство достижения цели и производит нужное действие);
- регулирующая функция речи помогает ребёнку дать словесный отчёт о проделанном действии в целом;
- речь фиксирует образ предстоящего действия, и таким образом становится регулятором действия:
- регулирующая функция речи помогает объективировать собственные действия и осознавать их.

Исходя из всего выше изложенного, можно выделить особенности регулирующей функции речи у детей с общим недоразвитием речи:

- затруднён поиск слов, грамматических форм, оборотов речи при построении высказывания;
- нарушение авторегулировки в управлении речедвижениями на уровне слога;
- трудности в формулировке цели предстоящей деятельности (нарушение программирования).
- регуляция представляет сложную задачу, требующую произвольного контроля (нарушении регуляции);
- не всегда могут дать отчёт о проделанном действии (нарушение контроля) [16, 27, 45].

Отметим, что проявления словесной регуляции у детей с нарушениями речи имеют свою специфику. Например, при нарушении в работе речедвигательного анализатора (дизартрии) часто нарушается обратная кинестетическая афферентация, которая является важнейшим звеном целостной речевой функциональной системы, обеспечивающей постнатальное созревание корковых речевых зон. Поэтому нарушение обратной кинестетической афферентации у детей с дизартрией может задерживать и нарушать формирование корковых мозговых структур – премоторно-лобной и теменно-височной областей коры – и замедлять процесс интеграции в работе различных функциональных систем, имеющих непосредственное отношение к речевой функции (двигательно-

кинестетической, слуховой, зрительной). При поражении префронтальных (лобных) отделов коры головного мозга, надстроенных над премоторной корой, нарушается внутренняя динамика планомерного, организованного произвольного акта и направленной речевой деятельности. Поражение лобных долей мозга приводит к нарушению организованного с помощью чужой, а затем и собственной внешней и внутренней речи действия. Премоторные отделы коры обеспечивают интеграцию отдельных движений в единые кинетические мелодии, глубокие поражения этих зон коры вызывают нарушение плавного перечисления с одного двигательного звена на другое, нарушение кинетических (двигательных) мелодий. Нарушается и протекание речевого высказывания, грамматическая структура которого резко изменяется: во внешней речи остаются одни лишь номинативные элементы (существительные), иногда приобретающие предикативное значение, в то время как специальные предикативные элементы (глаголы) совершенно исчезают из внешней речи. Нарушение предикативной стороны внешней речи приводит к грубейшему нарушению внутренней речи, которая перестает обеспечивать плавный характер высказывания, его планирующую роль.

ВЫВОДЫ ПО I ГЛАВЕ

Анализ научных данных по проблеме изучения психической сферы, речи и деятельности, в том числе особенностей вербальных средств программирования, регуляции и контроля у дошкольников с общим недоразвитием речи показал широкий спектр вариантов проявлений нарушений у изучаемой категории детей.

Мы определились, что в рамках нашего исследования под программированием будем понимать планирование и постановку цели действий, формирование модели их выполнения, а регуляцию рассматривать как планирование и контроль своих действий, сознательное управление ими. Контроль есть анализ информации о достигнутых результатах и коррекция деятельности по ходу ее выполнения.

Формирование вербальных средств программирования, регуляции и контроля продуктивных видов деятельности определяется как самим процессом речевого развития, так и структурой и особенностями самой продуктивной деятельности у дошкольников.

У детей с ОНР, неполноценная речевая деятельность оказывает негативное влияние на формирование психической сферы ребёнка и становление его личностных качеств. В первую очередь, дефекты речевой функции приводят к нарушенному или задержанному развитию высших психических функций, опосредованных речью: вербальной памяти, смыслового запоминания, слухового внимания, словесно-логического мышления, и отражается как на продуктивности мыслительных операций, так и на темпе развития познавательной деятельности. Этот сложный процесс связан с развитием регулирующей функции речи и переходом от смысловой регуляции процессов со стороны собственной речи ребенка.

Таким образом, анализ литературы по теме исследования позволил нам выделить следующие особенности вербальных средств программирования, регуляции и контроля и влияние её на деятельность и поведение детей с общим недоразвитием речи:

- при построении высказывания сложным является поиск слов, грамматических форм и оборотов речи;
- не всегда могут дать отчёт о проделанном действии;
- возникают трудности в формулировке цели предстоящей деятельности;
- регуляция является сложной задачей, которая требует произвольного контроля.

ГЛАВА II. ИССЛЕДОВАНИЕ ВЕРБАЛЬНЫХ СРЕДСТВ ПРОГРАММИРОВАНИЯ, РЕГУЛЯЦИИ И КОНТРОЛЯ ПРОДУКТИВНЫХ ВИДОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

2.1. Цель, задачи, организация и методика исследования

Целью организованной нами экспериментальной работы было изучение процесса формирования вербальных средств программирования, регуляции и контроля продуктивных видов деятельности у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Задачи эксперимента: в ходе экспериментального изучения выявить и проанализировать:

- особенности речевого развития старших дошкольников с ОНР (III уровень речевого развития);
- уровень сформированности вербальных средств программирования, регуляции и контроля продуктивных видов деятельности.

Наше исследование носило комплексный характер, и было структурировано по двум этапам:

1 этап – подготовительный, на котором нами был осуществлен анализ речевого статуса детей, включенных в экспериментальную группу, а также проведены беседы с воспитателями;

2 этап включал эмпирические методы: организацию и проведение диагностических методик, соответствующих разным видам деятельности;

3 этап содержал обобщение и анализ полученных данных.

В экспериментальном исследовании использовались следующие диагностические **методики:**

Методика «Да и нет» (Н.И. Гуткиной)

Цель методики: Выявить умения самостоятельно следовать инструкции.

Критерий определения уровня сформированности – Принятие

решения.

Инструкция испытуемому: Экспериментатор формулировал ребёнку задание следующим образом: «Сейчас мы будем играть в игру, в которой нельзя произносить слово «да» и слово «нет». Повтори, пожалуйста, какие слова нельзя будет произносить? (Испытуемый повторяет эти слова). Теперь будь внимателен, я буду задавать тебе вопросы, отвечая на которые нельзя произносить слова «да» и «нет». Понятно?» После того, как испытуемый подтверждал, что ему понятно правило игры, экспериментатор начинал задавать ему вопросы, провоцирующие ответы «да» и «нет».

Перечень вопросов, которые задавались детям:

1. Ты хочешь идти в школу?
2. Ты любишь, когда тебе читают сказки?
3. Ты любишь смотреть мультфильмы?
4. Ты хочешь остаться еще на год в детском саду?
5. Ты любишь гулять?
6. Ты хочешь учиться?
7. Ты любишь болеть?
8. Ты любишь играть?
9. Ты сейчас спишь?
10. Ночью солнышко светит?
11. Ты любишь ходить к врачу?
12. Доктор стрижет детей?
13. Коровы умеют летать?
14. Тебя зовут. (неверное имя)?
15. Зимой бывает жарко?
16. Ты ходишь на работу?
17. Конфеты бывают горькими?
18. Трава белого цвета?
19. Парикмахер лечит детей?
20. Твой папа играет в куклы?

Проведение исследования: При проведении данного исследования Ошибками считались только слова «да» и «нет». Слова «ага», «неа» и тому подобные не рассматривались в качестве ошибок. Также не считалось ошибкой бессмысленный ответ, если он удовлетворял формальному правилу игры. Вполне допустимо, если ребёнок вообще молчал и лишь ограничивался утвердительным или отрицательным движением головы.

Если испытуемый, правильно повторял правило игры, тем не менее, начинал отвечать словами «да» и «нет», мы не прерывали его, а задавали до

конца все полагающиеся вопросы. После этого ребёнку задавался вопрос, выиграл он игру или проиграл её. Если ребенок понимал, что он проиграл, и понимал почему, то взрослый предлагал ему сыграть ещё раз, чтобы отыгаться.

Перед второй пробой мы опять повторяли правило игры и просили ребёнка еще раз воспроизвести это правило. Если во второй пробе у него не было ошибок, то засчитывалась именно она как лучший результат и, в таком случае мы видели возможности ребёнка в зоне ближайшего развития.

Обработка данных: Обработка экспериментального материала проводилась путём подсчёта баллов, начисляющихся за ошибки, под которыми понимались только слова «да» и «нет». За каждую ошибку начислялся 1 балл. Если ребенок правильно ответил на все вопросы, то его результат равен 0. Чем хуже было выполнено задание, тем выше был суммарный балл. Употребление детьми просторечной лексики (слова «ага», «неа» и т.п.) не рассматривалось в качестве ошибки.

Для методики «Да и нет» использовалась следующая оценочная шкала:

0-6 баллов – высокий уровень выполнения задания;

7-13 баллов – средний уровень выполнения задания;

14-20 баллов – низкий уровень выполнения задания [Гуткина 2009].

С целью определения особенностей развития произвольного поведения и пространственного восприятия, мы решили целесообразным провести методику «Домик».

Методика «Домик» (Т.В. Чередникова)

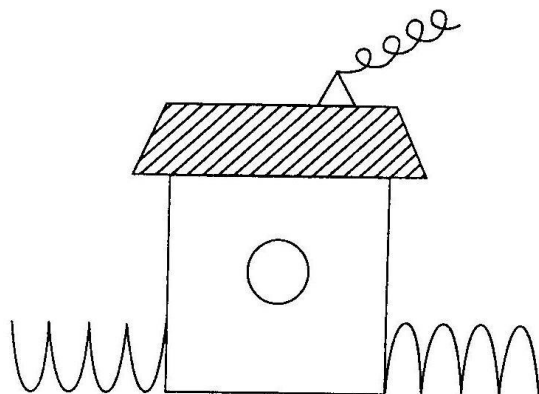
Цель методики: Выявить способности детей самостоятельно действовать по образцу, проверять правильность и схожесть с ним получаемого результата.

Критерий определения уровня сформированности – оценка результата.

Инструкция: Эксперимент проводился индивидуально с детьми с речевыми нарушениями и детьми не имеющих речевых расстройств.

Ребёнку давался чистый лист бумаги и карандаш, а затем его просили посмотреть внимательно на образец и постараться как можно точнее

нарисовать такой же домик на своём листе бумаги. Далее ему давалась инструкция: «Если ты что-то не так нарисуешь, то стирать резинкой нельзя, а надо поверх неправильного рисунка или рядом нарисовать правильно». Убедившись в том, что ребёнок всё понял, ему давалась команда начинать.



Образец рисунка для методики «Домик»
(автор Т.В. Чередникова)

Проведение исследования: В процессе рисования мы наблюдали за тем, как справлялся ребёнок с этим заданием: часто ли смотрел на образец, проводил ли воздушные линии над рисунком-образцом, повторяющие контуры картинке; сверял ли сделанное с образцом или, мельком взглянув на него, рисовал по памяти; отвлекался ли во время работы; задавал ли вопросы и т.д.

Когда ребёнок сообщал об окончании работы, мы предлагали ему проверить, всё ли у него верно. Если он находил неточности в своём рисунке, то он мог их исправить. Сами мы не вносили какие-либо коррективы в рисунок ребёнка и ничего не подсказывали.

Обработка данных: Обработка экспериментального материала производилась путем подсчета баллов, начисляемых за ошибки.

Ошибками считались:

- а) отсутствие, какой либо детали рисунка (1 балл);
- б) увеличение отдельных деталей рисунка более чем в 2 раза при относительно произвольном сохранении размера всего рисунка (1 балл);
- в) не правильное изображение элементов рисунка (1 балл);

г) отклонение прямых линий более чем на 30 градусов от заданного направления (1 балл);

д) разрывы между линиями в тех местах, где они должны быть соединены (1 балл);

е) залезание линий одна на другую (1 балл).

Для методики «Домик» существовала следующая оценочная шкала:

0-2 балла – высокий уровень выполнения задания;

3-4 балла – средний уровень выполнения задания;

5-6 балла – низкий уровень выполнения задания.

Чем хуже было выполнено задание, тем выше полученная испытуемым суммарная оценка [Чередникова 2007].

Необходимость включения в исследование методики «Хитрая лиса», позволяет выявить уровень изучения процесса формирования вербальных средств программирования, регуляции и контроля продуктивных видов деятельности у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Методика «Хитрая лиса» (Г.А. Урунтаева)

Цель методики: Выявить умения прилагать усилия, проявлять устойчивость к посторонним раздражителям, опосредствовать свои действия правилом.

Критерий определения уровня сформированности: исполнение намеченного.

Инструкция: Играющие дети стояли по кругу на расстоянии одного шага друг от друга. Вне круга отчерчивался дом лисы. Педагог предлагал играющим закрыть глаза, и, обходя круг за спинами детей говорил «Я иду искать в лесу хитрую и рыжую лису!», дотрагивался до одного из играющих, который и становился хитрой лисой. Затем педагог предлагал играющим открыть глаза и внимательно посмотреть, кто из них хитрая лиса, не выдаст ли она себя чем-нибудь. Играющие дети 3 раза спрашивали хором, вначале тихо, а затем громче «Хитрая лиса, где ты?». При этом все смотрели друг на друга. Хитрая лиса быстро выходила на середину круга, и, подняв руку

вверх, говорила «Я здесь». Все играющие разбежались по площадке, а лиса их стала ловить. Пойманного лиса отводила домой в нору.

Проведение исследования: Лиса начинала ловить детей только после того, как играющие в третий раз хором спрашивали, и лиса отвечала «Я здесь!» Если лиса выдавала себя раньше, воспитатель назначала новую лису. Играющий, выбежавший за границу площадки, считался пойманным.

Обработка данных: Результаты подсчитывались следующим образом:
Выполнение всех правил подвижной игры – 3 балла (высокий уровень);
Частичное выполнение правил подвижной игры – 2 балла (средний уровень);
Не соблюдение правил – 1 балл (низкий уровень) [Урунтаева 2012].

Таким образом, анализ речевого статуса детей, включенных в экспериментальную группу, показал, что контингент старших дошкольников, отобранных для участия в исследовании, является типичным, имеющим проявления речевого недоразвития всех компонентов речевой системы, соответствующего логопедическому заключению «Общее недоразвитие речи, III уровень речевого развития».

Основными критериями отбора методик с целью изучения процесса формирования вербальных средств программирования, регуляции и контроля продуктивных видов деятельности у дошкольников с общим недоразвитием речи являлись:

- соответствие возрастным и индивидуальным возможностям дошкольников;
- диагностическая ценность в определении уровня сформированности регулирующей функции речи;
- диагностическая ценность в определении уровня сформированности деятельности детей и произвольного поведения;
- возможность адаптации методик к условиям работы в группе детей с нарушением речи.

Методами статистической обработки данных в экспериментальном исследовании был метод первичной статистической обработки данных

(расчет средних, частот). Обработка проводилась с помощью программы Excel.

Выборка исследования была сформирована из 30 старших дошкольников, посещающих дошкольное учреждение комбинированного вида. Группа детей с нарушением речи была образована по следующим критериям:

1. Одинаковый возраст (все дети, участвующие в экспериментальной работе, достигли возраста 6 лет);
2. Наличие общего логопедического заключения (все дети, взятые для экспериментального исследования, имеют ОНР, III уровень речевого развития);
3. Отсутствие сочетанных отклонений в развитии (ДЦП, умственная отсталость, нарушение зрения, слуха и другие нарушения психофизического развития);
4. Половая гетерогенность (в группе 4 мальчика и 4 девочки);
5. Адаптация к условиям дошкольной образовательной организации (на момент проведения эксперимента дети посещали дошкольную образовательную организацию не менее полугода).

Из них 15 человек – дети с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития) – первая группа и 15 человек – дети с нормальным речевым развитием (вторая группа); 13 девочек и 17 мальчиков. Возраст детей был от 5,5 до 6,5 лет. Всего в исследовании было задействовано 4 старших группы ДОО. Социально-демографическая характеристика участников исследования представлена в приложении 1.

Подробнее остановимся на психолого-педагогической и логопедической характеристике детей первой группы, которую мы составили на основе анализа психолого-педагогической и медицинской документации, формируемой воспитателем, врачом-педиатром, учителем-логопедом и педагогом-психологом. Мы проанализировали медицинские, речевые карты дошкольников с недоразвитием речи, а также их психологические характеристики. В результате проведенного анализа нам удалось выделить

ряд факторов, которые предрасполагали к неблагоприятному течению беременности, родам у матерей и первых месяцев жизни дошкольников с недоразвитием речи. Это следующие факторы:

- токсикозы во время беременности, гемолитическая болезнь новорожденного (резус-несовместимость матери и плода);
- кратковременная асфиксия при родах;
- общая ослабленность организма новорожденного;
- признаки респираторных заболеваний у ребенка.

Анализ речевых карт показал, что в целом дети испытывают дефицит словарного запаса – как активного, так и пассивного словарей. Имеются признаки нарушений в слоговой структуре слов – замена слогов, либо их пропуск. Проблемы с развитием связной речи, когда мы имеем искажение порядка слов, либо уменьшения их количества в построении фразы. В речи преимущественно используют простые нераспространенные предложения. Кроме того, у детей выражены трудности в процессе синонимии и антонимии, что потребовало более глубокого и детального изучения в нашем экспериментальном исследовании.

В психологических характеристиках детей в группе дошкольников с III уровнем речевого развития при ОНР имелись данные о том, что дети обладают низким уровнем устойчивости и концентрации внимания, малым объемом оперативной памяти. Нужно отметить, что данные отклонения в развитии внимания и памяти преимущественно проявляются у детей в произвольной деятельности, когда как на непроизвольном уровне данные познавательные процессы находятся в пределах возрастной нормы.

Для изучения вербальных средств программирования, регуляции и контроля продуктивных видов деятельности у старших дошкольников с ОНР были проведены подобранные методики, анализ результатов реализации которых представлен в параграфе 2.2.

2.2. Особенности вербальных средств программирования, регуляции и контроля продуктивных видов деятельности дошкольников с общим недоразвитием речи

На первом этапе нашего исследования с целью выявления формирования вербальных средств программирования, регуляции и контроля продуктивных видов деятельности у дошкольников с общим недоразвитием речи нами было предпринято наблюдение за умением регулировать различные виды деятельности и изучение уровня развития словесной регуляции в процессе игры, рисования и общения со взрослым по его инициативе.

По результатам наблюдений за деятельностью детей с ОНР, их речевого сопровождения, и из бесед с воспитателем, у этих детей были выявлены следующие особенности. Многие дети выражают желание к коммуникативной деятельности, но не умеют его реализовывать. Речевое взаимодействие наблюдается редко. Они играют вместе, но при этом каждый играет самостоятельно. В игре, когда необходимо, например, вместе строить одну композицию, такие дети все равно строят каждый свою самостоятельно. Взаимодействие в игре у данной группы детей эпизодическое, они редко обсуждают игровые действия, и только время от времени обмениваются репликами: «Смотри!», «Дай мне кубик» и т.п. При этом, они игнорируют игровые действия партнёра, интересуясь только своей игрой. В сюжетно-ролевой игре, где требуется вербальное общение, они испытывают трудности, не могут её организовать, распределить роли, часто ссорятся.

В процессе эксперимента стало очевидно, что продуктивная деятельность не вызывает интереса у дошкольников с ОНР. В изобразительной деятельности они склонны к таким видам работы, как раскрашивание, обводка, они не проявляют интерес к рисованию под руководством педагога, то есть творческого компонента деятельности, который предполагает планирование, реализацию и контроль у них нет. Приведём пример рисунков детей с нормальным речевым развитием

(Рисунок 2) и участников эксперимента с общим недоразвитием речи (Рисунок 3).



Рис. 2. Образец рисунка ребенка с нормативным речевым развитием

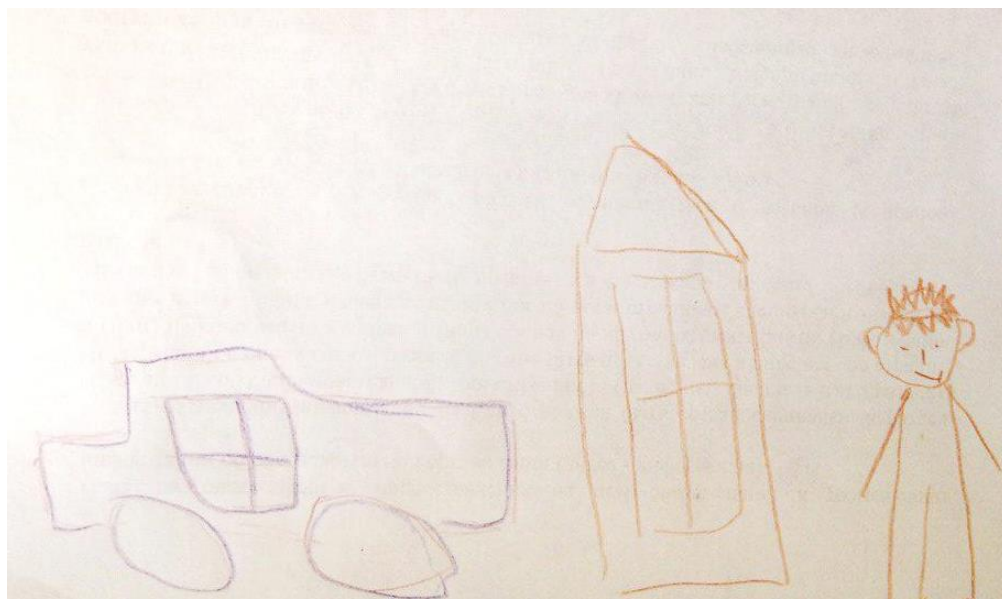


Рис. 3. Образец рисунка ребенка с ОНР

Эти два рисунка были выполнены детьми самостоятельно, по собственному желанию. В первом случае, ребёнок с нормативным речевым развитием сопровождал создание рисунка своей речью, описывая сюжет работы, так Дмитрий Б., рисуя свой рисунок говорил:

- «Вот, две подружки, одной я рисую красное платье, а другой оранжевое»,

- «Они пошли в лес за грибами, значит им нужно дорисовать корзинки, а в корзинках грибы, сейчас я дорисую»,
- «В лесу растут деревья надо нарисовать их, а ещё нужны ёлочки, вот такие зелёные»,
- «А, я забыла нарисовать грибы под деревьями, ведь девочки их собирают», «Вот солнышко и облака».

Анализ самого рисунка показывает его сюжетную композицию, прорисованность деталей, красочность картинка.

Рисунок, который выполнил ребёнок с ОНР, не сопровождался речевым высказыванием. Мы наблюдали не связанные между собой отдельные предметы. Очевидно, что дошкольник не увязывает их композиционно, у него присутствует лишь предметное перечисление. Так Максим К., после завершения рисунка назвал лишь то, что он нарисовал «Вот машина, вот дом, вот человек», и этот весь рисунок у него не компонуется в сюжет.

Таким образом, подводя итог первого этапа исследования можно прийти к выводу, что включённость речи в процесс значительно повышает эффективность деятельности, так дети с высоким участием речевого сопровождения выполняют задание более качественно, и оно соответствует более высокому уровню.

На втором этапе нашего исследования мы использовали диагностические методики, соответствующие разным видам деятельности, по выявлению особенностей регулирующей функции речи детей с ОНР.

К критериям определения уровня сформированности были отнесены следующие: особенности контакта ребёнка; самостоятельность ведения диалога; речевая активность и инициативность; умение формулировать и задавать вопросы; выбор и использование вербальных средств в соответствии с коммуникативной ситуацией [Логинова 2007].

Результаты методики «Да и нет» на выявление умения самостоятельно следовать инструкции были отражены в Приложении 2.

Рисунок 4, отражает распределение детей по уровням развития

регулирующей функции речи.

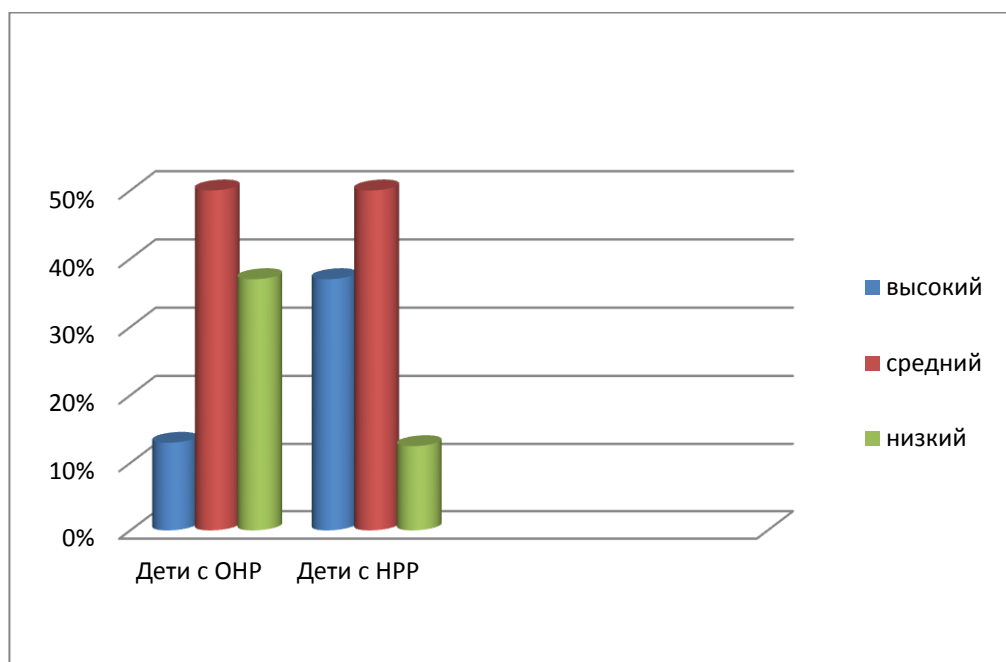


Рис. 4. Распределение детей по уровням развития регулирующей функции речи

В ходе проведения методики «Да и нет», в основе которой лежит игра с правилами, которая позволяет выявить возможности использования речевого регулирования в процессе коммуникации со взрослым. Дети с высоким уровнем развития произвольного поведения внимательно слушали инструкцию взрослого, не спешили с ответами, старались вникнуть в суть вопроса, пытались рассуждать вслух в поисках правильного ответа. Так, например, Виктория П., на вопрос «Ты любишь, когда тебе читают сказки?» рассуждала, «Если я скажу да, то это будет неправильно», подумала и ответила «Очень». Виктория П., на вопрос «Ты любишь гулять?» ответила «Люблю». При других ответах она также использовала глаголы вопросов. Чувствовала себя спокойно, уверенно. Игра ей очень понравилась. Некоторые дети хихикали на достаточно нелепые вопросы общего типа, например по поводу имени, когда у мальчика спрашивают «Тебя зовут Евгений?». Евгений Ч., на вопросы отвечал быстро. Для ответов поначалу использовал кивки головой, но после моего замечания стал использовать фразы: «не знаю», «не очень», «так себе», «когда как». Ошибок не допустил.

После проведения методики дети этой группы, как правило, просили продолжить игру и «позадавать вопросы потруднее».

При среднем уровне дети просили повторить инструкцию и часто переспрашивали. В процессе игры они отвлекались, допускали ошибки, но просили повторить вопрос. Когда вопрос был повторён, на короткое время сосредотачивались и давали верный ответ. Например, Анастасия Д., на вопросы отвечала не сразу. Для ответов использовала не только глаголы вопросов, но и такие фразы как: «очень», «не очень». Некоторые дети пытались облегчить поставленную задачу различными способами. Так, часть из них выбирали какое-то одно слово, например, «хочу», так как оно было ответом на первый вопрос, и дальше все время повторяли его, лишая, таким образом, смысла свои ответы.

Низкий уровень развития волевой регуляции проявлялся в простом, необдуманном повторении ответа «да» или «нет». Количество ошибок было максимальным. На предложение взрослого выполнить задание ещё раз, для достижения хорошего результата, дети отвечали отказом и сразу уходили.

В ходе исследования регулирующей функции речи в рамках методики «Домик», у детей с НРР и ОНР были получены результаты, которые представлены в Приложении 3. На рисунке 5, представлено распределение детей по уровням вербального регулирования изобразительной деятельности.

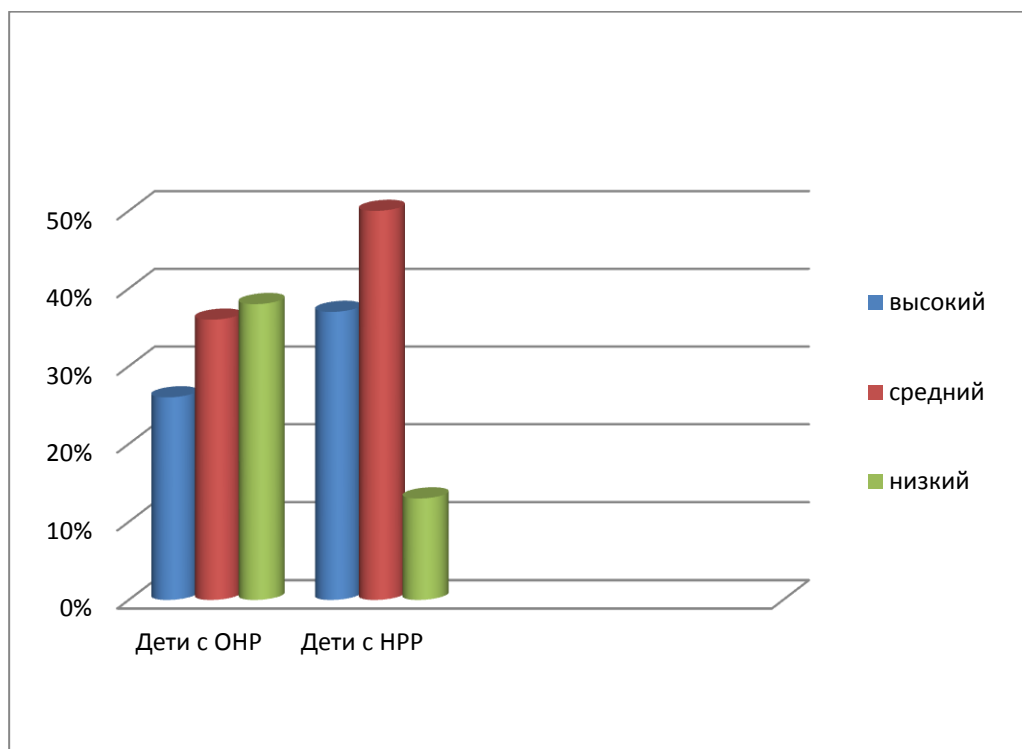


Рис. 5. Распределение детей по уровням вербального регулирования изобразительной деятельности

Дети, показавшие высокий уровень развития исследуемых качеств, слушали внимательно задание и приступили к работе по сигналу взрослого, сосредоточено выполняли работу. Однако у некоторых проявлялась неуверенность в успешности достигаемого результата. Например, Наталья Р., говорила: «Я срисовываю, но не очень ровно, может получится некрасиво». Возможно, эта неуверенность заставила её действовать более старательно и усилить самоконтроль. Ребята старались точно скопировать образец: считали линии на крыше, завитки дыма, повороты линий. Без просьбы взрослого сами проверяли правильность изображения. От задания они отвлекались только после выполнения основных его элементов. При неточном выполнении элемента просили о выполнении задания сначала. Данная группа детей за короткое время получила хороший результат. От начала и до конца внимание этой группы детей направлено только на выполнение задания. Часто дети, выполнившие задание успешно, сетовали на его сложность, но обещали выполнить все до конца, так например Юрий Р., говорил: «Мне трудно рисовать забор ровно, но я постараюсь его нарисовать». Это свидетельствует

об их способности оценивать результат своей деятельности, видеть свои ошибки.

Дети со средним уровнем развития произвольности работу заканчивали довольно быстро, меньше были сосредоточены на правилах и целях задания. Они отвлекались сами и отвлекали других, пытались встать и посмотреть, что получается у соседей. Например, Антонина П., сказала: «А я быстрее Саши нарисовала домик». При работе дети допускали грубые ошибки из-за невнимательности, редко смотрели на образец, в результате чего передавали лишь общие черты рисунка. Так, например Павел К., неточно выполнил некоторые важные детали (не отметил различие между забором слева и справа от дома, даже после подсказки взрослого). Большинство детей торопились выполнить рисунок быстрее и, таким образом, контроль качества усложнялся, уходил на второй план. И после того, как педагог указывал на ошибки, ребенок начинал детально сравнивать свою работу с образцом.

Дети данной группы начинали с того, что пытались не перерисовывать, а перевести картинку (методом наложения чистого листа на образец). Выполнив работу, они довольны ею, не думая о сходстве с образцом – выполнении основного правила. «У меня не похоже, но я по-другому не умею».

Дошкольники с низким уровнем исследуемых качеств, начинали выполнять задание с радостью, но интерес к работе быстро угасал. Так, Мария В., после нескольких неудачных попыток не хотела выполнять задание, а на просьбу взрослого закончить ответила: «Я не буду рисовать домик, давайте, я вам лучше цветы нарисую, они у меня лучше получаются». У детей недостаточно развита произвольность, чтобы продолжить задание, несмотря на трудности. Из-за того что дети мало смотрели на образец, результат получился быстро, но некачественно. Старания и самоконтроля хватило только на изображение одного элемента, причем, самого простого (окно или контур дома). Или наоборот. Например, Роман Р., начал выполнять самый сложный элемент и бросил задание в начале, объясняя тем, что было слишком сложно: «У меня не получается забор, я не буду рисовать этот

рисунок!». Дети, с низким уровнем развития произвольности, не обращали внимания на подсказки взрослого.

Результаты методики «Хитрая лиса» на изучения процесса обобщения детей с ОНР и с НРР были отражены в Приложении 4. Ниже на рисунке 6, представлено распределение детей по уровням регулирующей функции речи констатированного в игровой деятельности.

Проанализировав данные, мы видим, что дети с речевыми нарушениями отстают по уровню регулирующей функции речи, от дошкольников с нормативным речевым развитием.

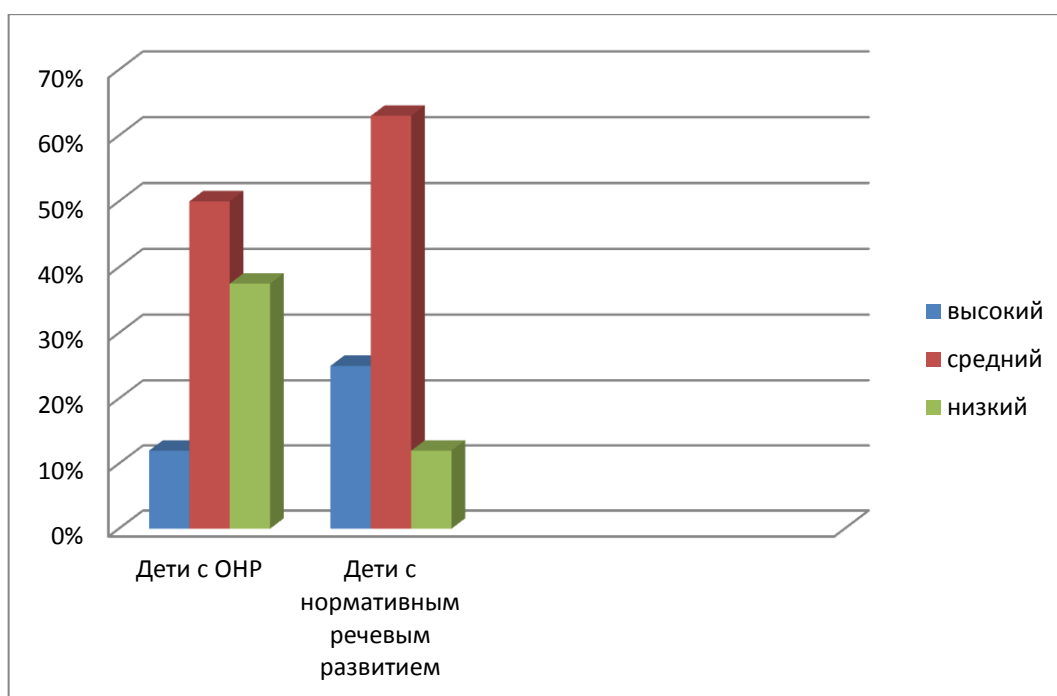


Рис. 6. Распределение детей по уровням развития регулирующей функции речи (в процессе игровой деятельности)

Методика «Хитрая лиса» составлена на основе подвижной сюжетно-ролевой игры, которая отражает поведение детей в процессе выполнения заданий в группе. Дети с высоким уровнем произвольности были сосредоточены на выполнении своей роли в игре. Группа ребят со средним уровнем при выполнении задания большое внимание уделяли тому, как выполняют задание другие, отвлекаясь от правил, которые должны

выполнять сами. Низкий уровень проявлялся в уходе от общего задания для всех детей, нарушении правил игры, нарушении дисциплины. Играя, дети сложнее сдерживали свои эмоции в условиях подвижной игры, но она достаточно четко отразила способность детей контролировать своё поведение.

Исходя из имеющихся данных вышеизложенных методик, мы сделали сравнительный анализ влияния регулирующей функции речи на деятельность детей с ОНР и с НРР.

Результаты анализа отражены на рисунке 7 и 8.

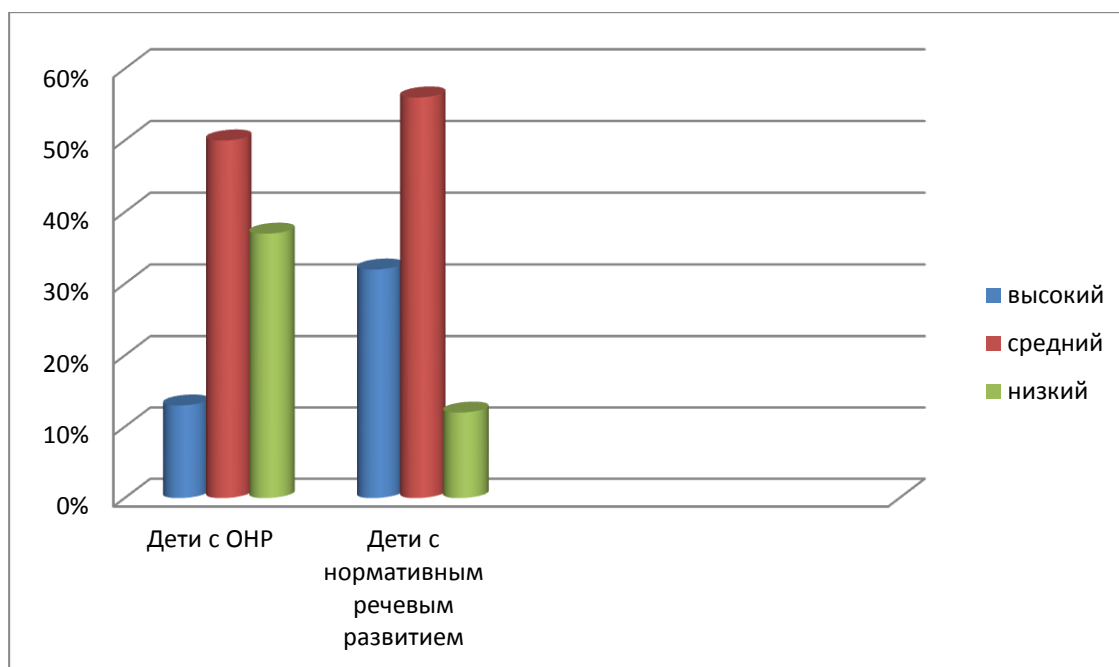


Рис. 7. Сравнительный анализ констатированных уровней регулирующей функции речи

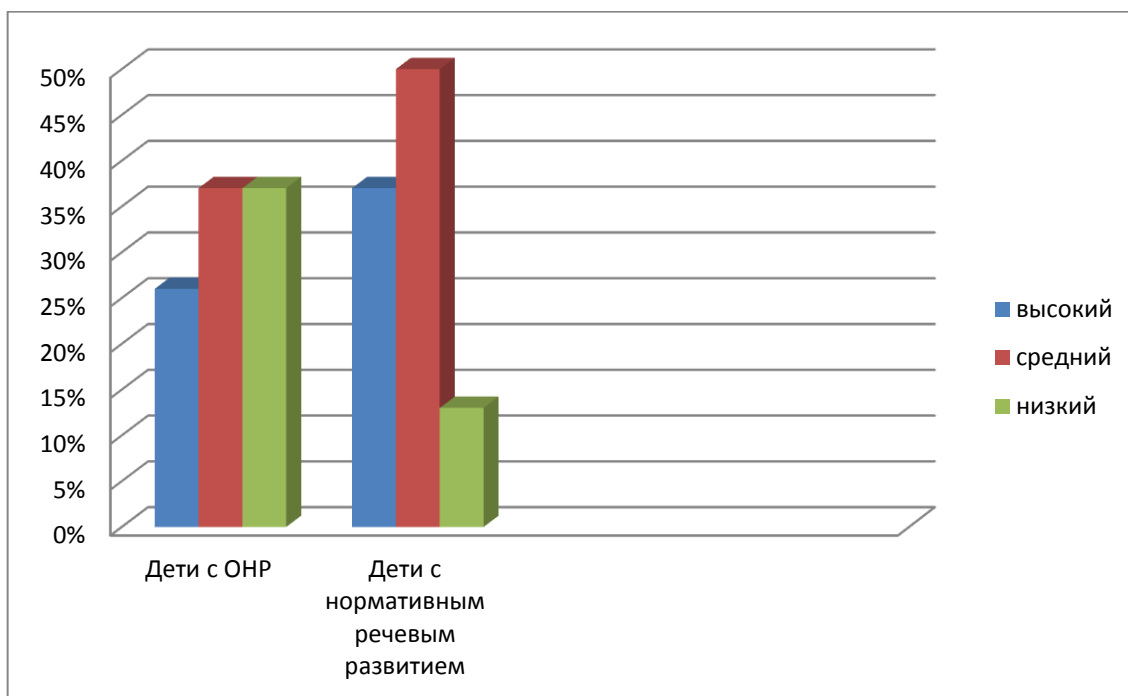


Рис. 8. . Сравнительный анализ результативности деятельности

Итак, из рисунков видно, что у детей в норме более высокое развитие как регулирующей функции речи и соответственно произвольности деятельности. Данные показатели у детей с речевыми нарушениями гораздо ниже, так как неполноценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование у детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы. Отмечается неустойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения, им характерно и некоторое отставание в развитии двигательной сферы, которая характеризуется снижением скорости и ловкости выполнения, неуверенности в выполнении дозированных движений. Наибольшие трудности выявляются при выполнении движений по словесной инструкции. В группе детей имеющих речевые нарушения, наблюдаются трудности овладения деятельностью: нарушение координации движений и нарушение мелкой моторики, которые затрудняют управлением процессом деятельности

В целом, при сравнении данных показателей была выявлена следующая зависимость: у детей с высоким уровнем сформированности речи произвольность деятельности также высокая. Та же зависимость была выявлена и у детей с нарушением речи: у детей с низким уровнем развития

регулирующей функции речи деятельность и произвольность поведения, нарушены.

Экспериментальное исследование выявило, что у детей с ОНР менее развита регулирующая функция речи, о чем свидетельствует то, что для выполнения заданий детям с патологией речи требуется больше времени, чем детям с нормальным речевым развитием.

В результате диагностических мероприятий можно сделать вывод о влиянии регулирующей функции речи на деятельность детей. У дошкольников с нарушениями речи на среднем и низком уровне, а также у детей с нормально развитой речью на низком уровне влияние регулирующей функции речи на развитие деятельности слабо выражено. На высоком уровне у детей с нарушением речи и на высоком и среднем уровне у детей с нормально развитой речью очень хорошо видно влияние регулирующей функции речи на развитие деятельности и поведения детей. Так как здесь речь находится на высоком уровне – она ведёт за собой развитие деятельности детей.

Результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод о том, что речь помогает ребёнку планировать в сознании порядок действий, которые способствуют достигнуть определённой цели деятельности, а следовательно формировать вербальные средства программирования, регуляции и контроля продуктивных видов деятельности у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Однако очевиден вывод о том, что дошкольникам с общим недоразвитием речи в выборке свойственен низкий уровень сформированности вербальных средств программирования, регуляции и контроля продуктивных видов деятельности.

ВЫВОДЫ ПО II ГЛАВЕ

Диагностика состояния вербальных средств программирования, регуляции и контроля продуктивных видов деятельности у дошкольников с

общим недоразвитием речи и дошкольников с нормальным речевым развитием позволила сделать следующие обобщающие выводы.

Как показали результаты исследования, у детей с общим недоразвитием речи обнаружены отклонения в речевом развитии, что, на наш взгляд, детерминировало выраженные затруднения при выполнении диагностических заданий.

Дошкольникам с общим недоразвитием речи в выборке свойственен низкий и средний уровни сформированности вербальных средств программирования, регуляции и контроля продуктивных видов деятельности.

В результате диагностических мероприятий можно сделать вывод о влиянии вербального регулирования на программирования, регуляции и контроля продуктивных видов деятельности у детей.

У дошкольников с нарушениями речи на среднем и низком уровне, а также у детей с нормально развитой речью на низком уровне влияние вербального регулирования на программирования, регуляции и контроля на развитие деятельности слабо выражено.

ГЛАВА III. СИСТЕМА ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ВЕРБАЛЬНЫХ СРЕДСТВ ПРОГРАММИРОВАНИЯ, РЕГУЛЯЦИИ И КОНТРОЛЯ ПРОДУКТИВНЫХ ВИДОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

3.1. Методика логопедической работы по развитию вербальных средств программирования, регуляции и контроля продуктивных видов деятельности дошкольников с общим недоразвитием речи

Специальная логопедическая работа по формированию вербальных средств программирования, регуляции и контроля продуктивных видов деятельности дошкольников с общим недоразвитием речи строилась с учетом тематического принципа обучения и на основе тесной взаимосвязи в работе логопеда, детского психолога и воспитателя.

Такая схема реализации коррекционной работы не случайна, поскольку многочисленные исследования доказали ее эффективность, которая во многом обуславливается схожестью деятельности указанных специалистов, направленной на решение задач образовательного, воспитательного и коррекционного характера. И залогом успешной логопедической работы с детьми является комплексный подход, которые содержит в себе собственно логопедические и психолого-педагогические методики коррекции развития речи у детей.

В построении нашей методики обучающего эксперимента мы основывались на следующих принципах:

- Единство достижения коррекционного, образовательного и воспитательного эффекта от занятий.
- Принцип максимального использования психического потенциала детей для их речевого развития.
- Повышение интереса детей к занятиям, усиление их познавательной активности и стимулирование у них самостоятельности.
- Упорядоченность в коррекционной работе, ее строгая последовательность и систематичность.

- Применение разнообразного дидактического материала и приемов коррекции.
- Принцип деятельностного подхода, использование коррекционных возможностей ведущего вида деятельности в развитии вербальных средств у детей.

Таким образом, построение методики логопедической работы с дошкольниками, имеющими общее недоразвитие речи, III уровень речевого развития требует взаимодействия различных специалистов. Поэтому разработанная нами программа реализовывалась совместно с учителем-логопедом, воспитателями и педагогом-психологом.

Формирующий эксперимент в рамках нашего экспериментального исследования представлял собой проведение предложенной нами методики логопедической работы на основе теоретического анализа проблемы формирования вербальных средств программирования, регуляции и контроля продуктивных видов деятельности у дошкольников с ОНР.

Логопедическая работа проводилась с детьми первой экспериментальной группы (дошкольники с общим недоразвитием речи, III уровень речевого развития).

Цель логопедической работы – повышение уровня сформированности вербальных средств программирования, регуляции и контроля продуктивных видов деятельности у дошкольников с ОНР.

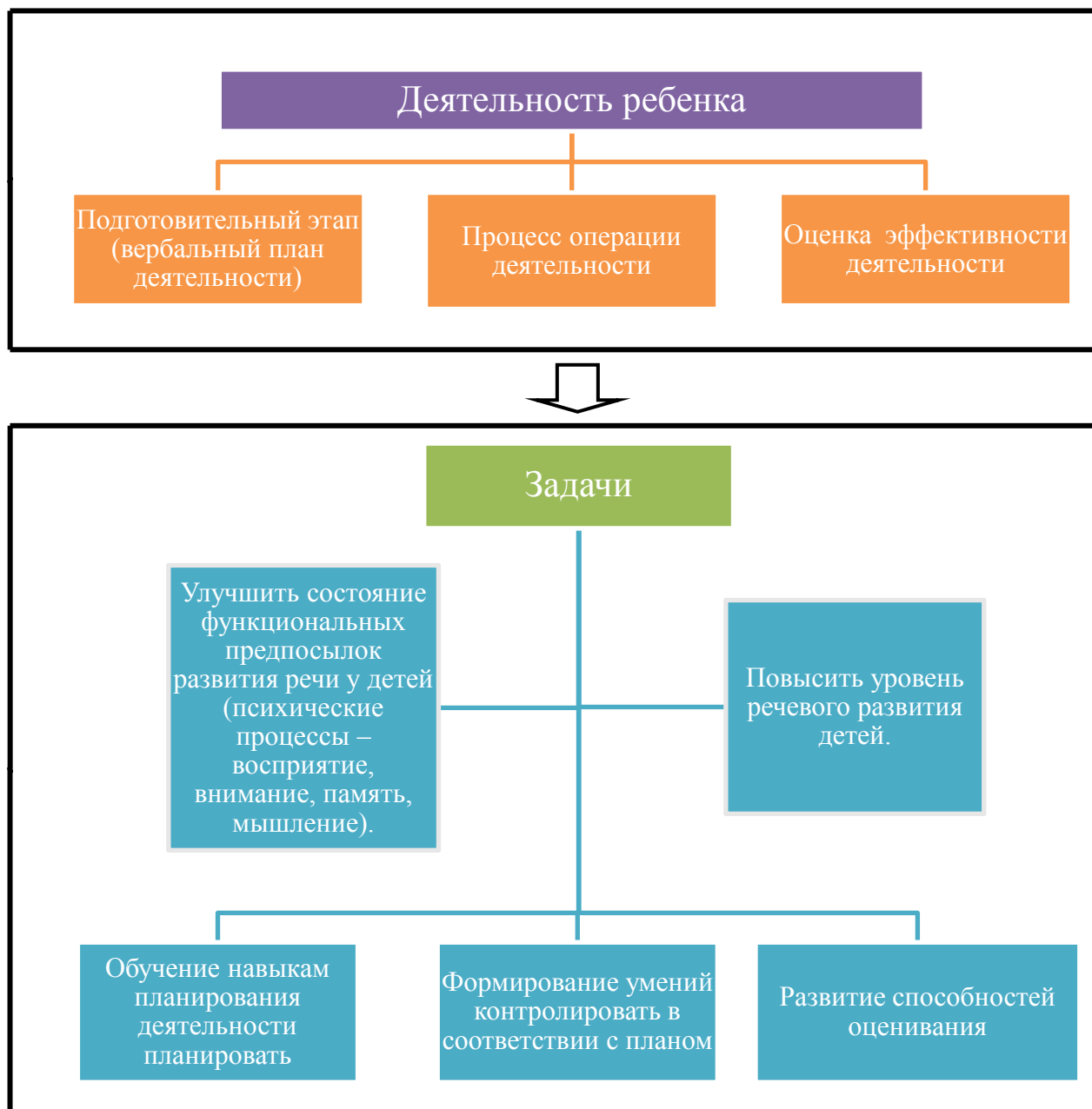


Рис. 9. Система логопедической работы с детьми с ОНР по формированию вербальных средств программирования, регуляции и контроля продуктивных видов деятельности

Таким образом, в основе разработки нашей методики логопедической работы с детьми развитие вербальных средств программирования, регуляции и контроля продуктивных видов деятельности (на примере изобразительной деятельности). Прикладную часть стратегии нашей системы логопедической работы можно представить следующим образом:

- 1) Проведение с детьми упражнений, которые направлены на развитие психических функциональных предпосылок развития речи.
- 2) Реализация с детьми упражнений, направленных на повышение уровня речевого развития.

3) Организация проведения с детьми упражнений, которые направлены на улучшение вербальных средств программирования, регуляции и контроля изобразительной деятельности.

Организация работы была структурирована на 68 занятий (с сентября по май, по 2 занятия в неделю). Каждое занятие проводится в групповой форме. Максимальное количество детей в группе – 15 человек. Длительность одного занятия – 30 минут.

При этом первые 4 занятия были отнесены нами к предварительному разделу логопедической работы и были посвящены развитию восприятия, внимания, памяти как психических функциональных предпосылок развития речи, а также развитию речевой деятельности в целом. А следующие 10 занятий уже относились к основному разделу логопедической работы, где проводилась работа по развитию вербальных средств программирования, регуляции и контроля изобразительной деятельности у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня. Остановимся подробнее на стратегии реализации мероприятий в рамках основного раздела методики логопедической работы. Данная стратегия предполагает последовательное проведение следующих 4 этапов:

1 этап – формирование ориентировочной основы продуктивной деятельности. В этот период проводится обучение оречевлению отдельных операций, создаётся положительный настрой на занятия, формируются умение планировать ход работы, способы выполнения заданий. Воспитатель объясняет детям цель задания, характеризует объект деятельности, представляет в обобщённом виде систему ориентиров на каждом этапе продуктивной деятельности. При этом он формирует у детей представления о системе условий, на которую следует опираться при выполнении задания по изобразительной деятельности и конструированию, способствует воспитанию внимания, восприятия, памяти и воображения;

2 этап – формирование всех основных звеньев продуктивной деятельности в материальной форме. В начале данного этапа дети создают аппликации преимущественно по образцу, сделанному педагогом.

Постепенно в практику проведения занятий вводятся задания, выполнение которых связано с применением рисунков различной степени схематизации. Действия детей постоянно сопровождаются речью. При обучении детей правильному выполнению отдельных действий или операций воспитатель использует различные приёмы: показ в замедленном темпе, расчленение действия на отдельные операции, повторная демонстрация операции и др. Второй этап обучения предполагает сознательное усвоение детьми структуры продуктивной деятельности. При этом все основные элементы деятельности приобретают речевую форму.

3 этап – интериоризация операций, входящих в структуру продуктивной деятельности, а также преобразование речевых высказываний детей в ходе выполнения заданий в проговаривании про себя. В процессе работы на данном этапе воспитатель постепенно сокращает число наглядных опор, используемых ребёнком в ходе занятий. Учитывая возросшие умения детей анализировать предмет предстоящей изобразительной и конструктивной деятельности и планировать его создание, педагог широко использует такие виды работы, как изготовление аппликации по представлению и др. Словесные инструкции постепенно усложняются. На занятиях создаются условия для развития связной речи детей путем постоянного проговаривания выполняемых заданий, инструкций и других манипуляций.

4 этап – совершенствование системы осознанного планирования, регулирования и контролирования ребёнком собственных действий на занятиях. На занятиях данного этапа воспитателем создаются условия, при которых дети развивают полученные ими умения при выполнении любых заданий на занятиях. Продолжается работа по развитию связного речевого высказывания у детей. При планировании коррекционно-развивающей работы также учитывался ряд положений. Организация, форма, методы работы, речевой материал должны соответствовать возрастным особенностям детей, их уровню речевого и общего психического развития. Должны быть учтены основные задачи и характер общеобразовательных занятий. В рамках основного раздела программы по развитию у детей

вербальных средств программирования, регуляции и контроля, проводились занятия по предметному у рисованию, декоративному рисованию, сюжетному рисованию, лепке, декоративной лепке и аппликации.

Занятия по **предметному рисованию** у детей старшей дошкольной группы давали детям определенные знания и умения. Так они продолжали совершенствовать умение передавать в рисунке образы предметов, объектов, персонажей сказок, литературных произведений. Во время занятий педагог обращал внимание детей на отличия предметов по форме, величине, пропорциям частей, учил передавать положения предметов в пространстве на листе бумаги и передавать движения фигур.

По мере продолжения занятий ребенок овладевал композиционным умениями: учился располагать предмет на листе с учётом его пропорций, закреплять способы и приёмы рисования различными изобразительными материалами. У детей выработывались навыки рисования контура предмета простым карандашом с лёгким нажимом на него. Выбор темы занятий по предметному рисованию определялся преподавателем с учетом рекомендаций логопеда и способствовал закреплению знаний и умений, полученных ребенком на логопедических занятиях по развитию устной речи.

Сюжетное рисование учит детей создавать сюжетные композиции, как на темы окружающей жизни, так и на темы литературных произведений; развивает композиционные умения. Во время занятий обращали внимание детей на соотношение по величине разных предметов, объектов в сюжете, учили располагать на рисунке предметы, загораживающие друг друга.

Декоративное рисование знакомит детей с изделиями народных промыслов, предлагая создавать изображения по мотивам народной декоративной росписи, знакомя с ее цветовым решением и спецификой исполнения. Для развития творчества в декоративной деятельности использовались декоративные ткани. Предлагались к расписыванию бумажные силуэты и объемные фигуры.

Занятия по лепке и декоративной лепке знакомили детей с особенностями декоративной лепки, формировали интерес и эстетическое

отношение к предметам народного декоративно-прикладного искусства, учили лепить птиц, животных, людей по типу народных игрушек. У детей формировали умение украшать узорами предметы декоративного искусства, расписывать изделия гуашью, украшать их объемными мазками и углубленным рельефом.

Аппликация закрепляла умение создавать изображения и предметы из бумаги, учила вырезать одинаковые фигуры или их детали из бумаги, сложенной гармошкой, а симметричные изображения - из бумаги, сложенной пополам. Этот вид занятий побуждал создавать предметные и сюжетные композиции, дополнять их деталям, обогащающими изображения; формировал аккуратное и бережное отношение к материалам.

В экспериментальной группе дважды в неделю проводились занятия с логопедом с использованием элементов изобразительной деятельности. Параллельно с этим ежедневно в этой группе детей проходили занятия по ИЗО под руководством воспитателя, но с рекомендациями логопеда. На этих занятиях закреплялись основные навыки правильной связной устной речи, данные логопедом. Структура проводимых занятия по изобразительной деятельности с дошкольниками с ОНР включала подготовительную часть, основную и заключительную. Каждая из них имела свое содержание.

Подготовительная часть включала следующие моменты:

- организационный этап,
- вводная беседа.

Основная часть:

- анализ объекта изображения (натуры или образца) по форме, величине, строению, цвету, положению в пространстве или выявление сюжета рисунка;
- определение последовательности выполнения рисунка - планирование деятельности;
- указание к началу работы - рекомендации по композиции рисунка и технике его исполнения, предупреждение от возможных ошибок;
- работа детей над рисунком и руководство процессом изобразительной деятельности – осуществление фронтального, дифференцированного и

индивидуального руководства, повторное привлечение внимания детей к объекту изображения, актуализация представлений, активизация и стимуляция деятельности, дополнительный показ технических приёмов рисования.

Заключительная часть:

- подведение итогов занятия - обобщение деятельности детей, просмотр и развёрнутый анализ с точки зрения поставленных задач, фиксирование внимания детей на ошибках и достоинствах рисунков.

- организованное окончание занятия.

Во время проведения занятий по изобразительной деятельности у дошкольников с ОНР совершенствовалось развитие устной речи: расширялся и закреплялся словарный запас, дети учились самостоятельно, последовательно и логически правильно оформлять свои высказывания, придавать им адекватное смысловое содержание, использовать сложные формы предложений, искоренении аграмматизма и стереотипности высказываний. В целом, во время проведения занятий основного раздела программы с детьми проводилась работа по формированию у них вербальных средств программирования, регуляции и контроля изобразительной деятельности, как одного из продуктивных видов деятельности дошкольников.

3.2. Анализ результатов обучающего эксперимента по развитию вербальных средств программирования, регуляции и контроля продуктивных видов деятельности дошкольников с общим недоразвитием речи

По окончании запланированной работы, направленной на развитие вербальных средств программирования, регуляции и контроля продуктивных видов деятельности дошкольников с общим недоразвитием речи нами был проведен контрольный эксперимент, позволяющий оценить эффективность предложенной системы мероприятий.

Результаты методики «Да и нет» на выявление умения самостоятельно

следовать инструкции были отражены в Приложении 5.

Рисунок 10, отражает распределение детей по уровням развития регулирующей функции речи.

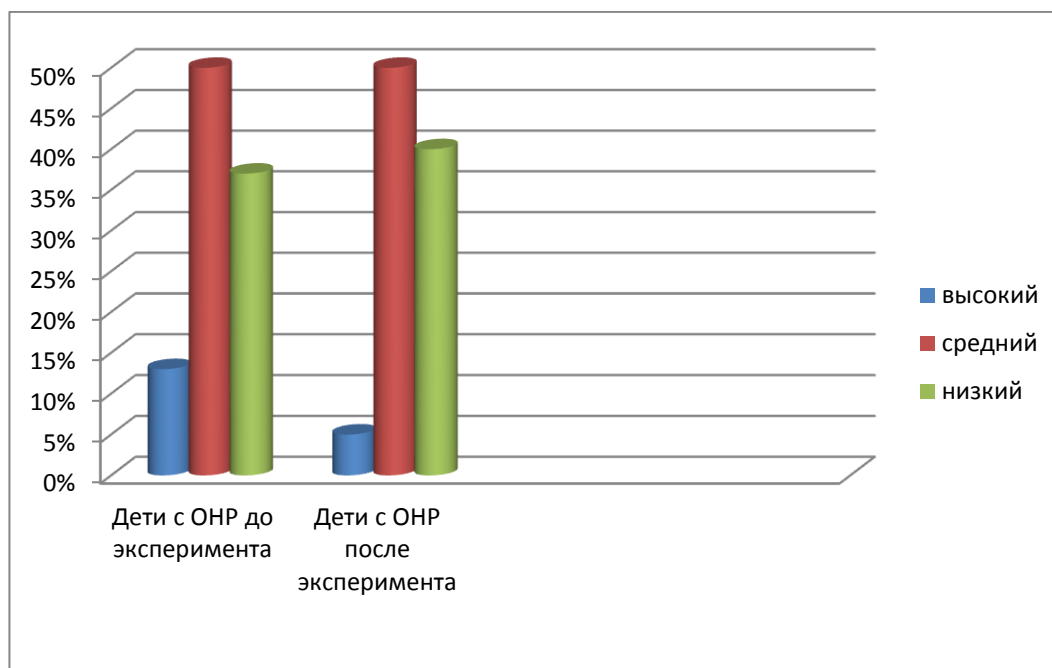


Рис. 10. Распределение детей с ОНР по уровням развития вербальных средств программирования, регуляции и контроля продуктивных видов деятельности (Результаты методики «Да и нет» до и после эксперимента)

Из диаграмм видно, что дошкольники с ОНР после проведения с ними логопедической работы в большинстве своём имеют средний уровень вербальных средств программирования, регуляции и контроля продуктивных видов деятельности. Уровень развития вербальных средств программирования, регуляции и контроля продуктивных видов деятельности у дошкольников с ОНР существенно повысился.

В ходе исследования в рамках методики «Домик», у детей с ОНР были получены результаты, которые представлены в Приложении 6.

На рисунке 11, представлено распределение детей по уровням вербального регулирования изобразительной деятельности.

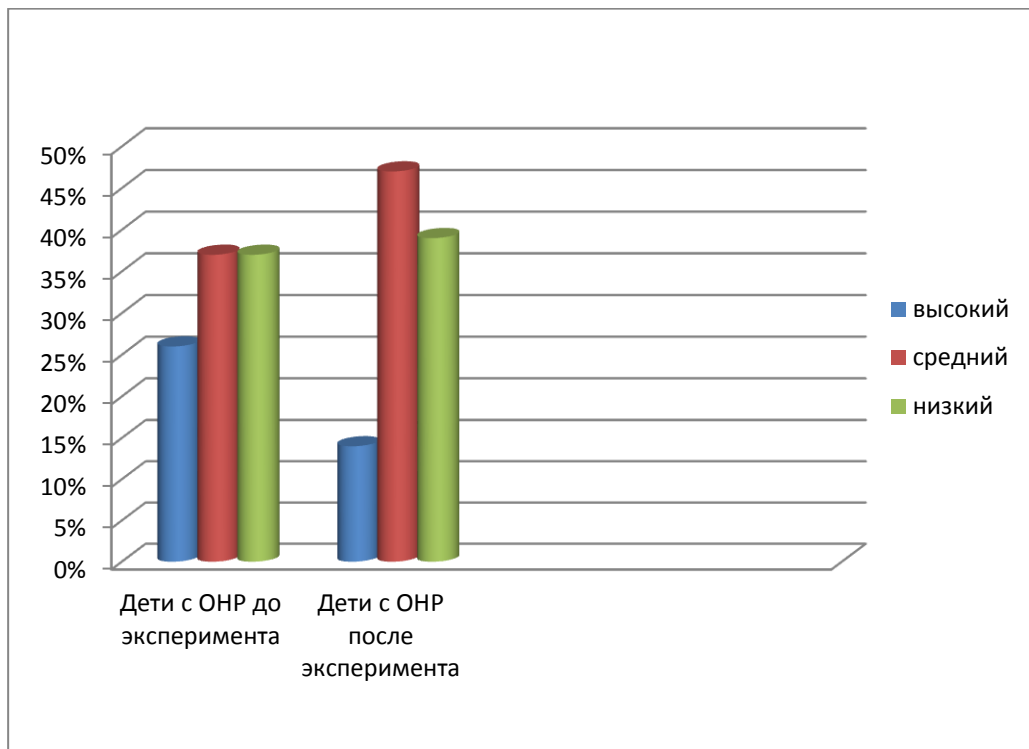


Рис. 11. Распределение детей с ОНР по уровням развития вербальных средств программирования, регуляции и контроля продуктивных видов деятельности (Результаты методики «Домик» до и после эксперимента)

Из диаграмм видно, что уровень развития вербальных средств программирования, регуляции и контроля продуктивных видов деятельности у дошкольников с ОНР после проведения эксперимента, существенно повысился. Дошкольникам с ОНР больше характерен средний уровень вербальных средств программирования, регуляции и контроля продуктивных видов деятельности.

Результаты методики «Хитрая лиса» на изучения процесса обобщения детей с ОНР и с ННР были отражены в Приложении 3.

Ниже на рисунке 12, представлено распределение детей по уровням регулирующей функции речи констатированного в игровой деятельности до и после формирующего эксперимента.

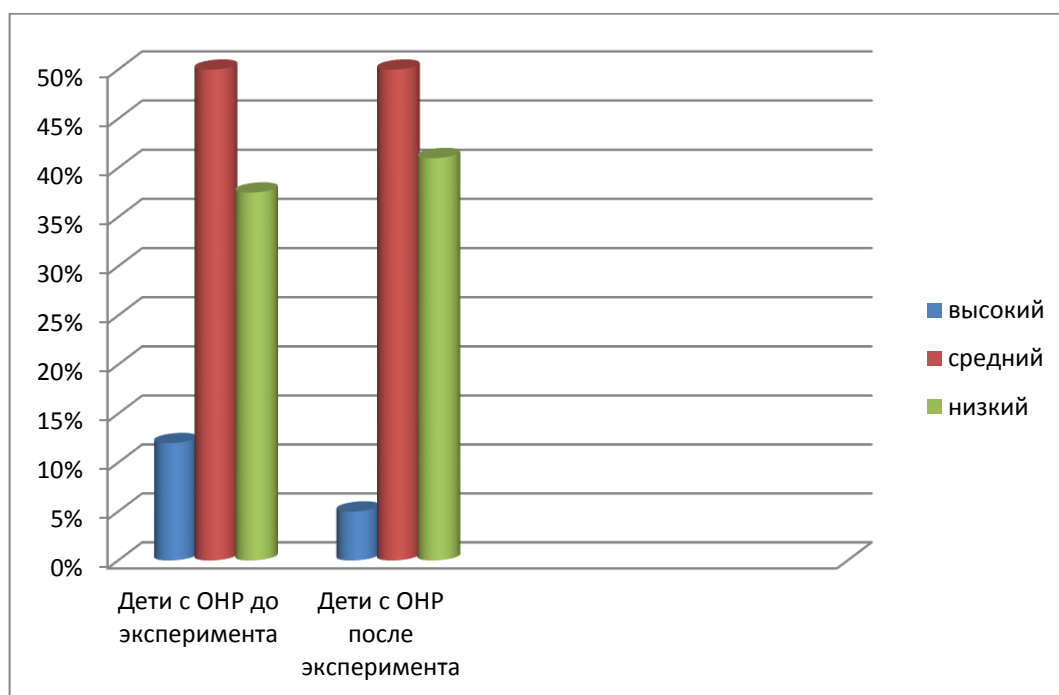


Рис. 12. Распределение детей с ОНР по уровням развития вербальных средств программирования, регуляции и контроля продуктивных видов деятельности (Результаты методики «Хитра лиса» до и после эксперимента)

Из диаграмм видно, что уровень развития вербальных средств программирования, регуляции и контроля продуктивных видов деятельности у дошкольников с ОНР до проведения с ними логопедической работы был ниже, чем после ее проведения.

Таким образом, мы пришли к подтверждению выдвинутой гипотезы – т.е. действительно предложенная нами система мероприятий в рамках логопедической работы является эффективной при работе с дошкольниками, имеющими III уровень речевого развития при общем недоразвитии речи, что отражается в повышении у них уровня сформированности вербальных средств программирования, регуляции и контроля продуктивных видов деятельности.

ВЫВОДЫ ПО III ГЛАВЕ

1. Система работы по развитию вербальных средств программирования, регуляции и контроля продуктивных видов деятельности дошкольников с общим недоразвитием речи строилась с учетом

тематического принципа обучения и на основе тесной взаимосвязи в работе логопеда, детского психолога и воспитателя.

2. В основе системы логопедической работы с детьми с ОНР лежит развитие вербальных средств программирования, регуляции и контроля продуктивных видов деятельности.

3. Для дошкольников с общим недоразвитием речи в выборке после проведения с ними логопедической работы больше характерен средний уровень вербальных средств программирования, регуляции и контроля продуктивных видов деятельности.

4. Все вышеизложенное позволяет сделать вывод об эффективности предложенной системы и подтверждении гипотезы нашего исследования).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Исследование формирования вербальных средств программирования, регуляции и контроля продуктивных видов деятельности осуществлялось у дошкольников с ОНР на примере изобразительной деятельности.

В результате теоретического анализа проблемы исследования было выявлено, что речь является процессом, благодаря которому происходит материализация человеческой мысли. С помощью речи, как психического процесса, люди общаются между собой, используя набор языковых средств устной и письменной формы (звуковые сигналы, письменные знаки и т.д.). Также было выявлено, что проблема вербальных средств программирования, регуляции и контроля продуктивных видов деятельности, прежде всего, базируется на концепции А.Р. Лурия о структурно-функциональной организации интегративной деятельности мозга как единой системы. При этом формирование вербальных средств программирования, регуляции и контроля продуктивных видов деятельности определяется как самим процессом речевого развития, так и структурой и особенностями самой продуктивной деятельности у дошкольников.

Экспериментальное изучение проблемы показало, что уровень вербальных средств программирования, регуляции и контроля, как и собственно состояние продуктивных видов деятельности у дошкольников с общего недоразвития речи ниже, чем у детей с нормальным речевым развитием. Специально для удовлетворения целей нашего исследования были подобраны диагностические методики, соответствующие разным видам деятельности и позволяющие зафиксировать особенности проявления вербального ее регулирования у детей с ОНР.

Несмотря на существующую общность закономерностей развития психики, у нормально развивающихся детей и детей с отклонениями в развитии, у детей с ОНР, имеются специфические закономерности аномального развития, в частности вербальных средств программирования, регуляции и контроля, которые были зафиксированы в ходе констатирующего эксперимента.

Наиболее важной проблемой, с которой сталкивается дошкольник с ОНР, являются нарушения процессов мышления, памяти, внимания, вместе с тем существенно нарушаются волевые процессы, эмоциональное развитие, произвольное поведение. Этот сложный процесс связан с развитием регуляции продуктивных видов деятельности посредством речи и переходом от смысловой регуляции процессов вначале со стороны речи взрослых, а затем и со стороны собственной речи ребенка.

В рамках формирующего эксперимента была разработана система мероприятий, которая включала решения ряда последовательно сформулированных задач:

- улучшить состояние функциональных предпосылок развития речи у детей (психические процессы – восприятие, внимание, память, мышление);
- повысить уровень речевого развития детей;
- обучение навыкам планирования деятельности планировать;
- формирование умений контролировать в соответствии с планом;
- развитие способностей оценивания.

Специальная логопедическая работа по формированию вербальных средств программирования, регуляции и контроля продуктивных видов деятельности дошкольников с общим недоразвитием речи строилась с учетом тематического принципа обучения и на основе тесной взаимосвязи в работе учителя-логопеда, педагога-психолога и воспитателя. В основе разработки методики логопедической работы с детьми лежало развитие вербальных средств программирования, регуляции и контроля продуктивных видов деятельности.

Результаты контрольного эксперимента показали, что для дошкольников с общим недоразвитием речи (после проведения с ними логопедической работы) в большей степени характерен средний уровень развития речевой деятельности. Также результаты контрольного эксперимента показали, что уровень речевого развития у дошкольников с ОНР до проведения с ними логопедической работы также был ниже, чем

после, что доказывает эффективность предложенных в рамках формирующего эксперимента мероприятий.

Таким образом, цель исследования достигнута, задачи решены, а гипотеза нашей работы подтверждена.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ахутина, Т.В. Нейропсихология индивидуальных различий детей как основа использования нейропсихологических методов в школе [Текст] /Т.В. Ахутина //Сборник докладов: I Международная конференция памяти А.Р. Лурия /под ред. Е.Д. Хомской, Т.В. Ахутиной. - М.: Российское психологическое общество, 1998. - С. 201-208.
2. Белякова Л. И., Гончарова Н. Н., Филатова Ю. О., Хатнюкова-Шишкова Т. Г. Здоровьесберегающие технологии развития речи у детей. Формирование речевого дыхания. — М.: Национальный книжный центр, 2017. — 80 с. (Логопедические технологии.)
3. Большакова, С.Е. Речевые нарушения и их преодоление [Текст]: Сборник упражнений. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 128 с.
4. Венгер, Л.А., Агаева, Е. Л., Венгер, Н. Б., Говорова, Р. И., Дьяченко, О. М., Журова, Л.Е., Лаврентьева, Т. В. , Тарасова, К. В. , В. В. Холмовская, Цеханская, Л.И. - М.: Педагогика, 1986. — 224 с
5. Визель, Т.Г. Нарушения чтения и письма у детей дошкольного и младшего школьного возраста [Текст]: учебно-метод. пособие /Т.Г. Визель. - М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2005. — 127 с.
6. Выготский, Л.С.. Мышление и речь [Текст]. - М.: Издательство «Лабиринт», 2004. - 352 с.
7. Гаркуша, Ю.Ф. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи./Гаркуша Ю.Ф. -М: НИИ Школьных технологий, В.Секачев, ТЦ Сфера. -128с.
8. Глозман, Ж.М. Функции контроля и программирования при корковых и подкорковых поражениях мозга [Текст] / Ж.М. Глозман, О.С. Левин, Д. Тапер // Сборник докладов: I Международная конференция памяти А.Р. Лурия/под ред. Е.Д. Хомской, Т.В. Ахутиной.-М.: Российское психологическое общество, 1998.
9. Гуткина, Н.И. Психологическая готовность к школе – М.: Академический Проект, 2000. – 3-е изд., перераб. И доп. – 184 с. –

10. Дж. Брунер Психология познания. За пределами непосредственной информации [Текст]. Пер. с англ. - М.: Прогресс, 1977. - 413 с. (Общественные науки за рубежом. Философия и социология)
11. Дьяченко, О. М. Развитие воображения дошкольника Международный образовательный и Психологический колледж Психологический Институт Российской Академии образования - М., 1996 – 128 с.
12. Жинкин, Н.И. Механизмы речи. Издательство академии педагогических наук [Текст] М., 1958
13. Жукова, Н.С. Уроки логопеда. Исправление нарушений речи [Текст]. - М.: Эксмо, 2009. - 120 с.
14. Запорожец, А.В., Леонтьев А.Н. Вопросы психологии ребёнка дошкольного возраста [Текст]: Сб. ст./Под ред. Леонтьева А.Н. и Запорожца А.В. - М.: Международный Образовательный и Психологический Колледж, 1995.
15. Зинченко, В.П. Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова): Учеб. пособие. — М.: Гардарики, 2002. — 431 с
16. Игнатъев, Е.И. В царстве смекалки / Под редакцией М. К. Потапова, — 2-е изд. — М.: Наука. Главная редакция физико-математической литературы, 1979 - 208 с.
17. Калягин, В.А., Овчинникова Т.С. Логопсихология [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М., Издат. Центр «Академия», 2008. – 320 с.
18. Катаева, А.А., Стребелева Е.А. Дидактические игры и упражнения в обучении дошкольников и отклонениями в развитии/ А.А. Катаева, Е.А. Стребелева. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2001. – 224 с.
19. Ковалёв, Г. А. Психологическое развитие ребёнка и жизненная среда / Вопросы психологии. – 1993. – N 1. – С. 13-23

20. Ковшиков, В.А. Глухов, В.П. Психолингвистика. Теория речевой деятельности: АСТ, Астрель; Москва; 2007
21. Комарова, Т.С. Занятие по изобразительной деятельности в детском саду. М., "Просвещение", 1991.
22. Комарова, Т.С. Изобразительная деятельность в детском саду. Обучение и творчество. М., "Педагогика", 1990.
23. Корсакова, Н.К. Неуспевающие дети [Текст]: нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников [Текст] /Н.К. Корсакова, Ю.В. Микадзе, Е.Ю. Балашова. - изд-е 2-е, доп. - М.: Педагогическое сообщество России, 2001. - 160 с
24. Косякова, О.О. Логопсихология: учеб. пособие. – Ростов-н/Д: Феникс,2007. – 254 с.
25. Кузь, Н.А. Логопедическая работа по развитию программирования, регуляции и контроля в письме учащихся 5 класса школы VII вида [Текст]: дис. ...13.00.03./Н.А. Кузь - Санкт-Петербург., 2010. - 279 с.
26. Лаврентьева, Т.В. Психолог в дошкольном учреждении [Текст] Методические рекомендации к практической деятельности / Под ред. Т. В. Лаврентьевой. – М.: Издательство «Гном и Д», 2004 - 144 с.
27. Левина, Р.Е. Нарушения речи и письма у детей [Текст]: Избранные труды / Ред. – сост. Г.В. Чиркина. П.Б. Шошин. – М.: АРКТИ, 2005. – с.41 – 77
28. Леонтьев А.Н. Актуальные проблемы психической речи и обучение языку // Под ред. А.А.Леонтьева, - М.: Наука , 1998. – 216 с.
29. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов [Текст] / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2005. - 680 с.
30. Логопсихология: учебно-методическое пособие [Текст] / авт.-сост. С.В. Лауткина. – Витебск: Издательство УО «ВГУ им. П.М.Машерова», 2007. – 173 с.
31. Лубовский, В.И. Развитие словесной регуляции действий у детей [Текст] /В.И. Лубовский. - М.: Педагогика. - 1978. - 224 с

32. Лурия, А.Р. Язык и сознание [Текст]. / Под редакцией Е. Д. Хомской. - Ростов н/Д.: изд-во «Феникс», 1998. - 416 с.
33. Мастюкова, Е. М. Ребенок с отклонениями в развитии [Текст]: Ранняя диагностика и коррекция.—М.: Просвещение, 1992.—95 с.: ил.
34. Микадзе, Ю.В. Нейропсихология детского возраста [Текст]: Учебное пособие. — СПб.: Питер, 2008.
35. Павлов И.П. Полное собрание сочинений [Текст], 2 изд., т. 1–6, М.,1951–1952; Избранные труды, М., 1951.
36. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка [Текст]/ Сост., новая ред. пер. с фр., коммент. Вал. А. Лукова, Вл. А. Лукова.
37. Преодоление общего недоразвития речи дошкольников [Текст]. Учебно-методическое пособие /Под общ. Ред.Т.В. Волосовец. – М: Инст. общегуманитарных исследований, В. Секачев, 2002.- 256с.
38. Пылаева Н.М. Школа внимания. Методика развития и коррекции внимания у детей 5–7 лет. Методическое пособие.— М.: Теревинф, 2004.— 48 с
39. Резниченко, Т.С., Ларина О.Д. Логопедическая энциклопедия для родителей дошкольников и младших школьников [Текст]. - М.: "АСТ" и "Астрель" - 2009. - 200 с.
40. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии [Текст]. – СПб.: Питер, 2010 – 720 с.
41. Рузская А.Г. Развитие общения дошкольников со сверстниками / под ред. А.Г. Рузской ; НИИ общ. и пед. психологии АПН СССР ; [М.И. Лисина, А.Г. Рузская, Н.Н. Авдеева и др.]
42. Савицкая, Т.В. Коррекционная педагогика: методические рекомендации/ Т.В. Савицкая. - Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2013. – 54 с
43. Сазонова, С.Н. Развитие речи дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / — 3-е изд., стер. — М. : Издательский центр «Академия», 2007.
44. Сакулина, Н.П. Комарова Т.С. Изобразительная деятельность в детском саду. М., "Просвещение", 1982.

45. Смирнова, Е. О. Детская психология [Текст]: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. О. Смирнова. - М.: Гуманитар. изд. центр «ВЛАДОС», 2009. - 366 с.
46. Смирнова, Л.Н. Логопедия в детском саду: Занятия с детьми 5-6 лет с общим недоразвитием речи [Текст]: Пособие для логопедов, дефектологов и воспитателей. – М.: Мозаика-Синтез, 2006 - 77 с.
47. Спиркин, А.Г. Сознание и самосознание [Текст]. Москва: Политиздат, 1972
48. Столин, В.В. Самосознание личности [Текст]. Издательство Московского Университета. 1983
49. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. Заведений - 5-е изд., стереотип. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 336 с
50. Филичева, Т. Б. Чевелёва, Н.А. и др. Основы логопедии [Текст]: Учеб. пособие для студентов / Т. Б. Филичева - М.: Просвещение, 2002. - 223 с.
51. Хомская, Е.Д. Развитие идей А.Р. Лурия в современной отечественной нейропсихологии [Текст] /Е.Д. Хомская //Сборник докладов: I Международная конференция памяти А.Р. Лурия /под ред. Е.Д. Хомской, Т.В. Ахутиной. - М.: Российское психологическое общество, 1998. - С. 60-68
52. Цветкова, Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление [Текст] /Л.С. Цветкова. - М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МО ДЕК, 2000. - 304 с
53. Чередникова Т.В. Тесты для подготовки и отбора детей в школы : (Рекомендации практ. психолога) / .- СПб. : Фирма "Стройлеспечать", 1996. - 64 с.
54. Шаховская, С.Н., Волосовец Т.К. и др. Логопедия. Методическое наследие. В 5-ти книгах [Текст]. - М.: Владос, 2009. - 200 с.
55. Эльконин, Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте [Текст] // Избранные психологические труды. М.: 1989.-383 с.

56. Ядов, В.А. Социологическое исследование: методология, программа, методы [Текст] - М.: Наука, 1972.
57. Яшина, В. И. Теория и методика развития речи детей [Текст] : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / В. И. Яшина, М. М. Алексеева ; под общ. ред. В. И. Яшиной. — 4-е изд., перераб. и доп. — М. : Издательский центр «Академия», 2013. — 448 с.
58. Benhabib, J. Self-Control and Consumption-Savings Decisions: Cognitive Perspectives / J. Benhabib, A. Bisin. — N. Y., 2002.
59. Braver ,T. S. The role of frontopolar cortex in subgoal processing during working memory / T. S. Braver, S. R. Bongiolatti // Neuroimage. - 2002. - № 15.
60. Duncan, J. An Adaptive Coding Model of Neural Function in Prefrontal Cortex / J. Duncan // Nature Reviews Neuroseience. — 2001. — Vol. 2, № 11.
61. Miller, E. K. An Integrative Theory of Prefrontal Cortex Function / E. K. Miller, J. D. Cohen // Ann. Rev. of Neuroscience. — 2001. — Vol. 24, № 1.
62. Stuss, D. T. Executive function and the frontal lobes: a conceptual view / D. T. Stuss, M. P. Alexander // Psychological research. 2000. Vol. 63, N 3—4.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Первая группа (дети с общим недоразвитием речи).

1) Александр П., 6 лет. Родился и воспитывается в полной семье; родители по социальному положению – служащие, с высшим образованием; есть младший брат. Проживает с родителями и братом в трехкомнатной квартире.

2) Мария В., 5,5 лет. Родилась и воспитывается в полной семье; отец – рабочий, мать – домохозяйка; единственный ребенок в семье. Проживает с родителями в общежитии.

3) Роман Р., 6 лет. Воспитывается в неполной семье; отец ушел из семьи, когда ребенку было 3 года; мать по социальному положению – служащая, с высшим образованием; единственный ребенок в семье. Проживает с матерью и бабушкой в двухкомнатной квартире.

4) Максим К., 5,5 лет. Родился и воспитывается в полной семье; родители по социальному положению – рабочие, со средне-специальным образованием; есть старший брат. Проживает с родителями и братом в двухкомнатной квартире.

5) Игорь В., 6 лет. Воспитывается в неполной семье; отец ушел из семьи, когда ребенку было 4 года; мать по социальному положению – домохозяйка, с высшим образованием; единственный ребенок в семье. Проживает с матерью, дедушкой и бабушкой в трехкомнатной квартире.

6) Владимир Т., 6 лет. Родился и воспитывается в полной семье; родители по социальному положению - индивидуальные предприниматели, с высшим образованием; единственный ребенок в семье. Проживает совместно с родителями в двухкомнатной квартире.

7) Надежда М., 6,5 лет. Родилась и воспитывается в полной семье; родители по социальному положению – рабочие, со средне-специальным и высшим образованием; есть младший брат. Проживает совместно с родителями в двухкомнатной квартире.

8) Екатерина Ф., 6 лет. Родилась и воспитывается в полной семье; родители по социальному положению – служащие, с высшим образованием.

Есть старшая сестра. Проживает совместно с родителями и сестрой в трехкомнатной квартире.

9) Алексей Я., 6,5 лет. Родился и воспитывается в полной семье; родители по социальному положению – торговые работники, со средне-специальным образованием; единственный ребенок в семье. Проживает совместно с родителями в съемной двухкомнатной квартире.

10) Анастасия Д., 5,5 лет. Родилась и воспитывается в полной семье; родители по социальному положению – руководители среднего звена в сфере торгового бизнеса; есть старшая сестра. Проживает совместно с родителями и сестрой в двухкомнатной квартире.

11) Виктор С., 5,5 лет. Родился и воспитывается в полной семье; родители по социальному положению - рабочие, со средне-специальным образованием; второй ребенок в семье. Есть старшая сестра. Проживает совместно с родителями и сестрой в двухкомнатной квартире.

12) Юлия Я., 6 лет. Родилась и воспитывается в полной семье; отец - служащий, с высшим образованием; мать - домохозяйка, со средне-специальным образованием; есть младшая сестра. Проживает совместно с родителями в трехкомнатной квартире.

13) Сергей Р., 6 лет. Родился и воспитывается в полной семье; родители по социальному положению – индивидуальные предприниматели, с высшим образованием, есть старший брат. Проживает совместно с родителями и братом в четырехкомнатной квартире.

14) Виталий В., 5,5 лет. Родился и воспитывается в полной семье; родители по социальному положению – служащие, с высшим образованием; первый ребенок в семье. Есть младшая сестра. Проживает совместно с родителями и сестрой в съемной двухкомнатной квартире.

15) Антон С., 6 лет. Родился и воспитывается в полной семье; родители по социальному положению – руководители высшего и среднего звена в сфере торгового бизнеса; есть младший брат. Проживает совместно с родителями и братом в пятикомнатной квартире.

Вторая группа исследования (дети с нормальным развитием речи).

1) Кристина С., 6,5 лет. Родилась и воспитывается в полной семье; родители по социальному положению – рабочие, со средне-специальным образованием; единственный ребенок в семье. Проживает совместно с родителями и бабушкой в трехкомнатной квартире.

2) Дмитрий Б., 5,5 лет. Родился и воспитывается в полной семье; родители по социальному положению – служащие, с высшим образованием; есть младшая сестра. Проживает совместно с родителями и бабушкой в двухкомнатной квартире.

3) Александра Н., 6 лет. Родилась и воспитывается в полной семье; родители по социальному положению – рабочие со средне-техническим образованием; единственный ребенок в семье. Проживает совместно с родителями в съемной двухкомнатной квартире.

4) Наталья Р., 6 лет. Родилась и воспитывается в полной семье; родители по социальному положению – служащие, с высшим образованием; есть младшая сестра и старший брат. Проживает совместно с родителями, сестрой и братом в трехкомнатной квартире.

5) Антонина П., 6,5 лет. Родилась и воспитывается в полной семье; мать – рабочая, со средне-специальным образованием, отец – водитель грузового транспорта, со средним образованием; единственный ребенок в семье. Проживает совместно с родителями, бабушкой и дедушкой в трехкомнатной квартире.

6) Юлия Р., 5,5 лет. Родилась и воспитывается в полной семье; родители по социальному положению – служащие, с высшим образованием; единственный ребенок в семье. Проживает совместно с родителями в двухкомнатной квартире.

7) Павел К., 6 лет. Родился и воспитывается в неполной семье без отца; мама по социальному положению – рабочий, со средне-специальным образованием; есть младший брат. Проживает совместно с матерью и бабушкой в двухкомнатной квартире.

8) Виктория П., 6 лет. Родилась и воспитывается в полной семье; родители по социальному положению – рабочие со средне-техническим

образованием; есть младший брат. Проживает совместно с родителями и братом в трехкомнатной квартире.

9) Екатерина Б., 6 лет. Родилась и воспитывается в полной семье; родители по социальному положению – служащие, с высшим образованием; есть 2 младших брата. Проживает совместно с родителями и братьями в трехкомнатной квартире.

10) Снежана Д., 6,5 лет. Родилась и воспитывается в полной семье; мать – служащая, со средне-специальным образованием, отец – водитель маршрутного такси, со средним образованием; единственный ребенок в семье. Проживает совместно с родителями и бабушкой в двухкомнатной квартире.

11) Юрий Н., 5,5 лет. Родился и воспитывается в полной семье; родители по социальному положению – рабочие, со средне-специальным и высшим образованием; первый ребенок в семье. Есть младшая сестра. Проживает совместно с родителями и сестрой в двухкомнатной квартире.

12) Федор Х., 6,5 лет. Родился и воспитывается в полной семье; родители по социальному положению – служащие, с высшим образованием; единственный ребенок в семье. Проживает совместно с родителями, дедушкой и бабушкой в трехкомнатной квартире.

13) Денис П., 6 лет. Родился и воспитывается в полной семье; родители по социальному положению – рабочие со средне-техническим образованием; есть младшая сестра. Проживает совместно с родителями и сестрой в трехкомнатной квартире.

14) Евгений Ч., 6 лет. Родился и воспитывается в полной семье; родители по социальному положению – служащие, с высшим образованием; есть младший брат. Проживает совместно с родителями и братом в двухкомнатной квартире.

15) Кирилл Т., 5,5 лет. Родился и воспитывается в полной семье; мать – рабочая, со средне-специальным образованием, отец – служащий, с высшим образованием; второй ребенок в семье. Есть старшая сестра. Проживает совместно с родителями и сестрой в трехкомнатной квартире.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Таблица 4. Результаты методики «Да и нет» на выявление умения самостоятельно следовать инструкции у детей с НРР

№	Ф.И. ребёнка	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Ито го	Уров ень
1	Кристина С	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	9	с
2	Дмитрий Б	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	7	с
3	Александр Н	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	14	н
4	Наталья Р	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	14	н
5	Антонина П	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	7	с
6	Юлия Р	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	14	н
7	Павел К	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	0	1	13	с
8	Виктория П	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	3	в
9	Екатерина Б	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	12	с
10	Снежана Д	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	14	н
11	Юрий Н	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	15	н
12	Фёдор Х	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	8	с
13	Денис П	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	9	с
14	Евгений Ч	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	в
15	Кирилл Т	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	14	н

Высокий уровень – 2 ребёнка (13%)

Средний уровень – 7 детей (50%)

Низкий уровень – 6 детей (37%)

Таблица 5. Результаты методики «Да и нет» на выявление умения самостоятельно следовать инструкции у детей с ОНР

№	Ф.И. ребёнка	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Ито го	Уро вень
1	Александр П	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	10	с
2	Мария В	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	4	в
3	Роман Р	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	17	н
4	Максим К	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	14	н
5	Игорь В	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	7	с
6	Владимир Т	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	16	н
7	Надежда М	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	5	в
8	Екатерина Ф	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	15	н
9	Алексей Я	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	12	с
10	Анастасия Д	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	14	н
11	Виктор С	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	15	н
12	Юлия Я	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	8	с
13	Сергей Р	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	9	с
14	Виталий В	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	8	с
15	Антон С	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	12	с

Высокий уровень – 2 ребёнка (13%)

Средний уровень – 7 детей (50%)

Низкий уровень – 6 детей (37%)

Таблица 6. Результаты исследования регулирующей функции речи в рамках методики «Домик», у детей с НРР

№	Ф.И. ребёнка	а	б	в	г	д	е	Итого	Уровень
1	Кристина С	1	1	0	1	1	1	5	н
2	Дмитрий Б	0	0	0	0	1	0	1	в
3	Александр Н	0	0	1	1	0	1	3	с
4	Наталья Р	0	0	0	1	0	1	2	в
5	Антонина П	1	0	1	1	1	0	4	с
6	Юлия Р	1	0	0	0	1	1	3	с
7	Павел К	0	1	1	0	0	1	3	с
8	Виктория П	1	1	0	1	1	1	5	н
9	Екатерина Б	0	0	0	1	0	1	2	в
10	Снежана Д	1	1	1	0	1	1	5	н
11	Юрий Н	1	0	0	0	1	1	3	с
12	Фёдор Х	1	0	1	1	1	1	5	н
13	Денис П	0	1	1	1	1	1	5	н
14	Евгений Ч	0	0	0	0	0	0	0	в
15	Кирилл Т	1	1	0	1	1	1	5	н

Высокий уровень – 4 ребёнка (26%)

Средний уровень – 5 детей (36%)

Низкий уровень – 6 детей (38%)

Таблица 7. Результаты исследования регулирующей функции речи в рамках методики «Домик», у детей с ОНР

№	Ф.И. ребёнка	а	б	в	г	д	е	Итого	Уровень
1	Александр П	0	1	0	1	1	0	3	в
2	Мария В	0	1	0	0	1	0	2	в
3	Роман Р	0	1	1	1	0	1	4	с
4	Максим К	0	0	1	0	0	1	2	в
5	Игорь В	1	0	1	0	1	0	3	с
6	Владимир Т	1	1	0	1	1	1	5	н
7	Надежда М	1	1	0	1	0	1	4	с
8	Екатерина Ф	1	1	1	1	0	0	4	с
9	Алексей Я	0	0	0	1	1	0	2	в
10	Анастасия Д	1	1	1	0	1	1	5	н
11	Виктор С	0	0	1	0	0	1	2	в
12	Юлия Я	1	1	0	0	1	1	4	с
13	Сергей Р	1	1	0	1	0	1	4	с
14	Виталий В	1	0	0	1	0	0	2	в
15	Антон С	1	1	0	1	1	0	4	с

Высокий уровень – 6 детей (37%)

Средний уровень – 7 детей (50%)

Низкий уровень – 2 ребёнка (13%)

Таблица 8. Результаты методики «Хитрая лиса» на изучения процесса обобщения детей с НРР.

№	Ф.И. ребёнка	Выполнение всех правил подвижной игры	Частичное выполнение правил подвижной игры	Не соблюдение правил	Уровень
1	Кристина С			1	н
2	Дмитрий Б	3			в
3	Александр Н		2		с
4	Наталья Р			1	н
5	Антонина П		2		с
6	Юлия Р		2		с
7	Павел К		2		с
8	Виктория П	3			в
9	Екатерина Б		2		с
10	Снежана Д		2		с
11	Юрий Н			1	н
12	Фёдор Х			1	н
13	Денис П		2		с
14	Евгений Ч			1	н
15	Кирилл Т			1	н

Высокий уровень – 2 ребёнка (12%)

Средний уровень – 7 детей (50%)

Низкий уровень – 6 детей (38%)

Таблица 9. Результаты методики «Хитрая лиса» на изучения процесса обобщения детей с ОНР.

№	Ф.И. ребёнка	Выполнение всех правил подвижной игры	Частичное выполнение правил подвижной игры	Не соблюдение правил	Уровень
1	Александр П			1	Н
2	Мария В		2		С
3	Роман Р		2		С
4	Максим К			1	н
5	Игорь В	3			в
6	Владимир Т	3			в
7	Надежда М		2		с
8	Екатерина Ф		2		с
9	Алексей Я		2		с
10	Анастасия Д	3			в
11	Виктор С		2		с
12	Юлия Я		2		с
13	Сергей Р	3			в
14	Виталий В		2		с
15	Антон С		2		с

Высокий уровень – 4 ребёнка (25%)

Средний уровень – 9 детей (63%)

Низкий уровень – 2 ребёнка (12%)

Таблица 10. Результаты методики «Да и нет» на выявление умения самостоятельно следовать инструкции у детей с ОНР (после эксперимента).

№	Ф.И. ребёнка	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Ито го	Уро вень
1	Александр П	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	7	с
2	Мария В	1	0	0	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	11	с
3	Роман Р	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	14	н
4	Максим К	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	14	н
5	Игорь В	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	1	8	с
6	Владимир Т	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	15	н
7	Надежда М	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	10	с
8	Екатерина Ф	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	15	н
9	Алексей Я	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	14	с
10	Анастасия Д	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	14	н
11	Виктор С	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	14	н
12	Юлия Я	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	7	с
13	Сергей Р	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	9	с
14	Виталий В	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	4	в
15	Антон С	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	12	с

Высокий уровень – 1 ребёнок (5%)

Средний уровень – 8 детей (55%)

Низкий уровень – 6 детей (40%)

Таблица 11. Результаты исследования регулирующей функции речи в рамках методики «Домик», у детей с ОНР (после эксперимента).

№	Ф.И. ребёнка	а	б	в	г	д	е	Итого	Уровень
1	Александр П	1	0	0	0	0	0	1	в
2	Мария В	1	0	1	1	1	1	5	н
3	Роман Р	1	0	1	0	0	1	3	с
4	Максим К	1	1	1	1	0	1	5	н
5	Игорь В	1	1	1	1	1	1	6	н
6	Владимир Т	1	1	1	1	1	0	5	н
7	Надежда М	0	1	0	1	0	1	3	с
8	Екатерина Ф	1	1	0	0	1	0	3	с
9	Алексей Я	1	0	1	0	1	1	4	с
10	Анастасия Д	1	1	0	1	1	1	5	н
11	Виктор С	0	1	0	1	0	1	3	с
12	Юлия Я	1	1	1	1	1	1	5	н
13	Сергей Р	0	1	0	1	1	1	4	с
14	Виталий В	0	0	0	0	0	0	0	в
15	Антон С	1	1	0	1	0	0	3	с

Высокий уровень – 2 ребёнка (14%)

Средний уровень – 7 детей (47%)

Низкий уровень – 6 детей (39%)

Таблица 12. Результаты методики «Хитрая лиса» на изучения процесса обобщения детей с ОНР (после эксперимента).

№	Ф.И. ребёнка	Выполнение всех правил подвижной игры	Частичное выполнение правил подвижной игры	Не соблюдение правил	Уровень
1	Александр П		2		С
2	Мария В		2		С
3	Роман Р			1	Н
4	Максим К		2		С
5	Игорь В		2		С
6	Владимир Т		2		С
7	Надежда М			1	Н
8	Екатерина Ф		2		С
9	Алексей Я			1	Н
10	Анастасия Д			1	Н
11	Виктор С		2		С
12	Юлия Я			1	Н
13	Сергей Р		2		С
14	Виталий В	3			В
15	Антон С			1	Н

Высокий уровень – 1 ребёнок (5%)

Средний уровень – 8 детей (54%)

Низкий уровень – 6 детей (41%)