

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

Гуманитарно-педагогический институт

(наименование института полностью)

Кафедра «Дошкольная педагогика, прикладная психология»

(наименование)

44.04.02 Психолого-педагогическое образование

(код и наименование направления подготовки)

Психолого-педагогическое сопровождение детей с проблемами в развитии

(направленность (профиль))

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА (МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ)

на тему **РАЗВИТИЕ СЛОВЕСНОЙ РЕГУЛЯЦИИ В ПОВЕДЕНИИ У ДЕТЕЙ 5-9 ЛЕТ
С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

Студент

Е.Н. Бурмистрова

(И.О. Фамилия)

(личная подпись)

Научный

д.п.н., профессор О.В. Дыбина

руководитель

(ученая степень, звание, И.О. Фамилия)

Тольятти 2021

Оглавление

Введение.....	4
Глава 1 Теоретические основы развития словесной регуляции в поведении у детей 5-9 лет с тяжелыми нарушениями речи.....	10
1.1 Развитие словесной регуляции в поведении у детей как психолого-педагогическая проблема.....	10
1.2 Психологические особенности детей 5-9 лет с тяжелыми нарушениями речи, обеспечивающие развитие словесной регуляции в поведении	16
Глава 2 Экспериментальная работа по развитию словесной регуляции в поведении у детей 5-9 лет с тяжелыми нарушениями речи	23
2.1 Выявление уровня развития словесной регуляции в поведении у детей 5-9 лет с тяжелыми нарушениями речи.....	23
2.2 Содержание работы по развитию словесной регуляции в поведении у детей 5-9 лет с тяжелыми нарушениями речи.....	37
2.3 Изучение динамики уровня развития словесной регуляции в поведении у детей 5-9 лет с тяжелыми нарушениями речи.....	50
Заключение.....	63
Список используемой литературы.....	65
Приложение А Список детей экспериментальной группы.....	71
Приложение Б Результаты выявления уровня развития словесной регуляции в поведении у детей 5-9 лет с тяжелыми нарушениями речи на констатирующем этапе эксперимента.....	72
Приложение В Результаты изучения уровня развития словесной регуляции в поведении у детей 5-9 лет с тяжелыми нарушениями речи на контрольном этапе эксперимента.....	73

Приложение Г Консультация для воспитателей «Развитие словесной регуляции у дошкольников с нарушениями речи в игровой деятельности.....	74
Приложение Д План проведения семинара-практикума для родителей «Развитие словесной регуляции в поведении у детей с нарушениями речи».....	78

Введение

Актуальность исследования на социально-педагогическом уровне связана с потребностью общества в гармоничном развитии личности. Умение управлять своим поведением и деятельностью является важным свойством личности, обеспечивающим организацию сложных видов деятельности. Инструментом регуляции в поведении служит речь. Она выступает средством общения, познания, участвует в интеллектуальной деятельности, является фактором опосредствования. Нарушения речи оказывают влияние на развитие способности регулировать свое поведение и отражаются на процессе учебной деятельности, социальном и личностном развитии. Необходимость решения данной проблемы отражена в Федеральном стандарте образования в разделе «Требования к Программе и ее объему», где говорится о важности развития самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции дошкольников. Данное обстоятельство вызывает потребность в разработке психолого-педагогических условий, способствующих развитию словесной регуляции в поведении у детей с тяжелыми нарушениями речи.

Актуальность исследования на научно-теоретическом уровне определена тем, что в научной литературе освещены вопросы изучения общих закономерностей развития словесной регуляции в поведении у детей с аномальным развитием, но недостаточно рассмотрены специфические закономерности, характерные для категории детей с тяжелыми нарушениями речи, не выделены критерии, не разработана коррекционно-развивающая методика.

Актуальность исследования на научно-методическом уровне связана с тем, в современной коррекционной практике внимание исследователей сосредоточено на коррекции речевого нарушения. Подходы к формированию регуляторного компонента деятельности у детей с тяжелыми нарушениями речи остаются недостаточно изучены.

Анализ научных исследований и практики образовательной деятельности в детских организациях выявил следующие **противоречия**:

- между необходимостью развития словесной регуляции в поведении у детей с тяжелыми нарушениями речи и недостаточностью разработанностью диагностических критериев и методов коррекционно-развивающей работы;
- между возможностью развития словесной регуляции в поведении у детей с тяжелыми нарушениями речи и созданием специальных психолого-педагогических условий.

На основе противоречий была сформулирована **проблема исследования**: каковы психолого-педагогические условия развития словесной регуляции в поведении у детей 5-9 лет с тяжелыми нарушениями речи?

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить психолого-педагогические условия развития словесной регуляции в поведении у детей 5-9 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Объект исследования: процесс развития словесной регуляции в поведении у детей 5-9 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Предмет исследования: психолого-педагогические условия развития словесной регуляции в поведении у детей 5-9 лет с тяжёлыми нарушениями речи.

Гипотеза исследования состоит в том, что развитие словесной регуляции в поведении у детей 5-9 лет с тяжелыми нарушениями речи возможно при следующих психолого-педагогических условиях:

- организация этапов работы с детьми 5-9 лет с тяжелыми нарушениями речи с учетом уровня развития словесной регуляции в поведении, индивидуальных различий и возрастных возможностей;
- осуществление совместной коррекционно-развивающей деятельности педагога и ребенка при поддержке положительной мотивации и речевой инициативности ребенка;

– обеспечение взаимодействия с семьями воспитанников по принципу сотрудничества.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие **задачи исследования.**

1. Проанализировать теоретические положения в области развития словесной регуляции в поведении у детей 5-9 лет с тяжелыми нарушениями речи.

2. Определить показатели для оценки уровня развития словесной регуляции в поведении у детей 5-9 лет с тяжелыми нарушениями речи.

3. Разработать и экспериментально проверить результативность психолого-педагогических условий развития словесной регуляции в поведении у детей 5-9 лет с тяжелыми нарушениями речи.

4. Изучить динамику развития словесной регуляции в поведении у детей 5-9 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Теоретико-методологическую основу исследования составили:

- концепция Л.С. Выготского о связи речи и личности в регуляции в поведении;
- концепция эгоцентрической речи Ж. Пиаже;
- теория о регулирующей функции речи (А.Р. Лурия, В.И. Лубовский);
- учение о поэтапном формировании умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина);
- теория внутренней речи (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.Н. Соколов);
- теория деятельности (А.Н. Леонтьев; С.Л. Рубинштейн);
- исследования речевой и познавательной деятельности дошкольников Р.Е. Левиной, Е.А. Стребелевой.

Для достижения поставленных задач нами использованы **методы исследования:**

- теоретические: сравнительный и сопоставительный анализы психолого-педагогической и методической литературы, программно-

методической документации; систематизация, анализ и прогнозирование;

– эмпирические: педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный), наблюдение и количественная и качественная обработка фактического материала исследования.

Экспериментальная база исследования: ГКУ СО «Тольяттинский СРЦН «Гармония».

В исследовании принимали участие 20 детей от 5 до 9 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Организация и основные этапы исследования. Исследование выполнялось в три этапа.

На первом этапе – поисково-теоретическом (сентябрь 2019 г. – июнь 2020 г.) осуществлен анализ научной литературы с целью установления степени научной разработанности исследуемой проблемы, составлена программа исследования. Была сформулирована тема, гипотеза, выделен объект, предмет и задачи, определены диагностические методы констатирующего эксперимента.

На втором этапе – экспериментальном (сентябрь 2020 г.– февраль 2021 г.) проведены: констатирующий эксперимент, направленный на выявление уровней развития словесной регуляции в поведении; формирующий эксперимент, в ходе которого апробировались психолого-педагогические условия развития словесной регуляции в поведении у детей с тяжелыми нарушениями речи; контрольный эксперимент по определению эффективности разработанных психолого-педагогических условий.

На третьем этапе – обобщающем (март 2021 г. – июнь 2021 г.) уточнены теоретические положения, проанализированы, обобщены, систематизированы результаты экспериментальной работы, сформулированы выводы, оформлен материал диссертационного исследования.

Научная новизна исследования заключается в:

– характеристике уровней словесной регуляции в поведении у детей

с тяжелыми нарушениями речи;

– определении психолого-педагогических условий развития словесной регуляции в поведении у детей 5-9 лет с тяжелыми нарушениями речи на основе изучения их психологических особенностей.

Теоретическая значимость исследования заключается в:

– расширении понятия «словесная регуляция в поведении» как речевого опосредствования деятельности человека, осуществляющее взаимосвязь индивида со средой;

– обосновании сущности развития словесной регуляции в поведении у детей 5-9 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Практическая значимость исследования состоит в том, что на практике можно использовать психолого-педагогические условия развития словесной регуляции в поведении у детей 5-9 лет с тяжелыми нарушениями речи, формы и методы работы по развитию словесной регуляции в поведении у детей 5-9 лет с тяжелыми нарушениями речи в образовательных дошкольных организациях и детских учреждениях, оказывающих социальные услуги.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечивались исходными теоретико-методологическими положениями психологии и педагогики; соответствием комплекса методов исследования цели, задачам и логике исследования; личным участием автора в основных этапах исследования, положительным результатом коррекционно-развивающего обучения.

Личное участие автора в организации и проведения исследования состоит в выявлении теоретического и практического состояния проблемы, в разработке и апробации психолого-педагогических условий развития словесной регуляции в поведении у детей 5-9 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Апробация и внедрение результатов работы велись в течение всего исследования. Его результаты докладывались на следующих конференциях:

научно-практическая конференция «Студенческие Дни науки» ТГУ (2020 г., 2021 г.), отчетные конференции по практике. По итогам исследования опубликованы четыре статьи.

На защиту выносятся положения:

1. Словесная регуляция в поведении рассматривается как речевое опосредствование деятельности человека, осуществляющее взаимосвязь индивида со средой и включает выделение предметов, явлений окружающей действительности с помощью слова, жеста и получение определенной ответной реакции; выполнение действий по инструкции; обобщение собственных действий и происходящих событий во внешней среде.

2. Развитие словесной регуляции в поведении у детей с тяжелыми нарушениями речи обеспечивается следующими психолого-педагогическими условиями (организация этапов работы с детьми 5-9 лет с тяжелыми нарушениями речи с учетом уровня развития словесной регуляции в поведении, индивидуальных различий и возрастных возможностей; осуществление совместной коррекционно-развивающей деятельности педагога и ребенка при поддержке положительной мотивации и речевой инициативности ребенка; обеспечение взаимодействия с семьями воспитанников по принципу сотрудничества).

3. Показатели и уровни развития словесной регуляции в поведении у детей с тяжелыми нарушениями речи характеризуются степенью понимания и принятия инструкции, использования речевого сопровождения своей деятельности, способностью дать полный словесный отчет и выполнить планирование предстоящих действий в вербальной форме.

Структура магистерской диссертации. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (58 наименований), 5 приложений. Для иллюстрации текста используется 13 таблиц, 2 рисунка. Основной текст работы изложен на 70 странице.

Глава 1 Теоретические основы развития словесной регуляции в поведении у детей 5-9 лет с тяжелыми нарушениями речи

1.1 Развитие словесной регуляции в поведении у детей как психолого-педагогическая проблема

Проблема изучения словесной регуляции в поведении ребенка представляет значительный интерес для специалистов в области педагогики и психологии.

Рассматривая данную способность, мы оперируем такими понятиями как: «поведение», «деятельность», «словесное опосредствование».

В энциклопедическом словаре педагога поведение определяют, как «внешнюю форму активности человека на протяжении относительно длительного времени» [4, с. 601]. В отечественной психологии поведение принято рассматривать в контексте деятельности. «Поведение понимается как синоним деятельности, имеющий природные предпосылки, но в своей основе социально обусловленной, опосредованной языком и другими знаково-смысловыми системами, типичными формами которой являются познание, труд, игра, общение» [26, с. 73].

Понятие «Словесная регуляция» В.И. Лубовский заменяет термином «Словесное опосредствование». Он объясняет это тем, что участие слова в психической деятельности не всегда означает ее регуляцию. «Термин включает и обозначение словом предметов и явлений окружающего мира, и вызывание реакции с помощью речевого приказа или инструкции, и обобщение субъектом как собственных действий, так и событий во внешней среде, т. е. объединяет различные формы взаимодействия человека со средой, осуществляющиеся с участием его словесной системы, слова» [31, с. 180].

Контроль и управление поведением человека осуществляет сознание, оно формирует внутренний план деятельности, ее программу, идеальный результат. И.И. Иванова отмечает следующие ступени развития сознательной

регуляции деятельности и в поведении в ходе индивидуального развития человека. «На ранних этапах онтогенеза регуляторная функция сознания выступает еще в своих несовершенных формах, действия регулируются, как правило, лишь отдельными психическими процессами. Ведущим видом деятельности является внешняя практическая деятельность, внешние операции с предметами, и психические компоненты, непосредственно включенные в нее. Постепенно из практической деятельности развивается и выделяется в самостоятельную внутреннюю теоретическая деятельность. Развитие внутренней теоретической деятельности, в основе которой уже более сложные формы сознания, происходит в результате развития познавательных способностей ребенка, в связи с формированием понятийного мышления. На более поздних стадиях онтогенеза сознание как идеальная теоретическая деятельность выделившееся из внешней практической, приобретает относительную самостоятельность, и регуляция деятельности сознанием от отдельных его компонентов, включенных во внешнюю деятельность, из внешней непосредственной перерастает во внутреннюю сложную регуляцию, затрагивающие индивидуально-психологические особенности внутреннего мира личности» [21, с. 421-422].

Согласно теории Л.С. Выготского, поведение ребенка приобретает осознанность в процессе его опосредствования речью. Б.Д. Эльконин, развивая идеи Л.С. Выготского о психических процессах человека считал, что «в знаковом опосредствовании сами естественно сложившиеся стереотипы поведения становятся предметом изменения и уже в силу этого преодолеваются в качестве естественных – становятся осознанными и произвольными (то есть человек овладевает собственным поведением)» [51, с. 13-17]-[52].

Рассматривая процесс развития управления собственным поведением в онтогенезе, А.Р. Лурия утверждал, что в основе развития регулирующей функции лежит способность ребенка подчиняться инструкции взрослого. «Речь взрослого, часто сопровождающаяся указательным жестом, является

первым этапом, который вносит существенные изменения в организацию психической деятельности ребенка. Называние предмета матерью и ее указательный жест перестраивают внимание ребенка, выделяют объект из ряда других» [33, с. 121]-[34].

Обозначение предмета в словесной форме связывается с его образом, появляется определенная реакция – ориентировочный рефлекс. Если добавляется действие с предметом, то реакция укрепляется. Адекватные устойчивые реакции на словесные раздражители могут свидетельствовать о появлении зачатков становления речевой регуляции. Первым проявлением регулирующей функции словесной системы становятся реакции, определяемые обобщающим значением слов. К концу первого, началу второго года глаголы – действия, а затем и существительные приобретают обобщающее значение. Усложняющаяся деятельность, расширение круга общения ребенка приводит к совершенствованию его речи. В.С. Мухина отмечает, «развитие речи идет сразу в нескольких направлениях: совершенствуется ее практическое применение в общении с другими людьми, вместе с тем речь становится основой перестройки психических процессов, орудием мышления» [35, с.176]. К среднему дошкольному возрасту, достигшие определенного уровня развития лобные отделы головного мозга делают доступным словесное управление движениями. Ребенку становится доступной речь управляющая действием [30, с. 161-164].

Этот период отмечен появлением у дошкольника «эгоцентрической» речи и «социализированной» речи. Социализированная речь выполняет функцию общения, а эгоцентрическая речь является речью для себя, сопровождает действие, игру и не адресована собеседнику. Л.С. Выготский, рассматривая теорию Ж. Пиаже доказал, что эгоцентрическая речь является начальным этапом в развитии внутренней речи. «Эгоцентрическая речь помимо чисто экспрессивной функции и функции разряда, помимо того, что она просто сопровождает детскую активность, очень легко становится мышлением в собственном смысле этого слова, то есть принимает на себя

функцию планирующей операции, решения новой задачи, возникающей в поведении» [10, с. 108]. В этот период становится возможным управлять своим поведением с помощью речи. Активно развивающиеся когнитивные функции и речь, поддерживают процесс эмоциональной регуляции. В дошкольном возрасте ребенок становится способным комментировать собственные поступки, называть эмоции, подбадривать себя, управлять собственными действиями с помощью указаний. В стратегии управления поведением появляется вербальный компонент, посредством которого происходит осознание эмоций и их регуляция [56, с. 109].

Появление желания поделиться своими мыслями, переживаниями приводит к становлению новой для детей монологической формы речи, которая требует определенного уровня развития внутренней речи, осуществляющей регуляцию поведения.

В научной литературе нет полного понятия внутренней речи, охватывающего все ее проявления. В развитии представлений о происхождении внутренней речи рассматривалась ее связь с вербальной памятью и с вербальным воображением [47, с. 302-329]. В работах В.М. Бехтерева, И.М. Сеченова, А.Р. Лурия, Е.И. Бойко, Т.Н. Ушаковой внутренняя речь изучалась как психофизиологический процесс, организованный в соответствии с законами работы мозга и осуществляющий функции анализа и синтеза речевых сигналов [5, 32, 46].

Л.С. Выготский расширил представление о внутренней речи. Он выделил функциональное значение внешней и внутренней речи. Внешняя речь осуществляет общение, влияя на поведение окружающих. Внутренняя речь, направлена на собственную психическую деятельность и наиболее отчетливо представлена при решении различных задач в уме, мысленном планировании, осуществлении самоанализа и самооценки своих поступков и переживаний. Она участвует в познавательных процессах, выполняет посредническую роль при переходе речи в мышление и наоборот. В момент

мыслительных затруднений внутренняя речь становится развернутой, может переходить во внешнюю речь (шепотную или громкую) [11, с. 319].

Б.Г. Ананьев рассматривает внутреннюю речь как форму словесного мышления и словесно-логической памяти [1].

А.Н. Соколов доказал с помощью эмпирических исследований, что сокращенная внутренняя речь является инструментом для мышления, элементом общей обработки речи. Развернутая внутренняя речь, ответственна за говорение и артикуляцию. Мышление обрабатывает сенсорную и вербальную информацию [43, с. 40].

Особую роль в развитии и совершенствовании речи играет письменная речь. «Речевая практика многократно подтверждает тот факт, что ясному и логически аргументированному выражению мысли (как предмета речи) всемерно способствуют упражнения в ее выражении в письменной форме, письменная речь как работа над способом и формой высказывания имеет огромное значение для формирования мышления» [13, с. 195].

Важным на наш взгляд считается рассмотрение речевого опосредствования в поведении в теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина. Он выделяет ориентировочную основу действий, включающую всю информацию (набор ориентировочных элементов) необходимую для правильного выполнения нового действия и коммуникативное мышление, когда практическое действие становится словесным. Детей учат рассказывать о действии и думать вслух [54, с. 157].

П.Я. Гальперин [12] выделил этапы интериоризации, которые повторяют этапы умственного действия. Любая деятельность начинается с определенных материализованных действий, которые отражаются во внешней речи, переходят к фазе развернутой внутренней речи, осуществляя поиск решения, и если результат достигнут, то высказывания сокращаются и интериоризируются. В заключении осуществляется контроль. Это показывает, как умственные действия во внутренней речи могут формироваться с помощью внешней речи. «Совместные действия вместе с

инструктором, хорошее понимание конкретного действия, а также правильное языковое обозначение действия, приводят к внутренней форме, способствуя автоматизации действий» [6, с. 13].

Большое значение в рассмотрении вопроса о словесной регуляции в поведении имеют исследования В.И. Лубовского. Опираясь на положение Л.С. Выготского об определенных общих особенностях развития психики аномальных и нормально развивающихся детей В.И. Лубовский пришел к выводу, что формирование словесной регуляции у детей с различными аномалиями имеет замедленную динамику, свои специфические особенности, связанные с приемом, обработкой, хранением и употреблением информации, но также имеет общую схему становления речевой регуляции. Ранней онтогенетической формой он называет – побуждение ребенка к действию, заданной извне. Далее слово, обращенное к ребенку, выступает в роли подкрепления, несущего положительный или отрицательный характер. Происходит закрепление слова за указанным предметом, действием и замещение условного сигнала речевым знаком. Следующая форма – отражение обобщенных действий в речи, переход к внутренней регуляции и возможность речевого планирования дальнейших действий [31 с. 36].

Таким образом, словесная регуляция в поведении развивается при непосредственном участии взрослого. На ранних этапах развития младенца это речь родителя. Управление поведением ребенка осуществляет взрослый с помощью инструкций. Затем ребенок, присваивая себе модель инструктирующей речи родителя, использует ее для регуляции действий других и своего в поведении во внешней речи. Постепенно внешняя речь переходит к развернутой внутренней речи, управляющей процессами поиска, сокращается и интериоризируется. Во внутренней речи осуществляется интеллектуальная деятельность, она является базовым механизмом для процессов мышления. Внутренняя речь является регулятором в поведении, планирования, которая формируется к старшему дошкольному возрасту, совершенствуется в письменной речи и чтении в школьном возрасте.

1.2 Психологические особенности детей 5-9 лет с тяжелыми нарушениями речи, обеспечивающие развитие словесной регуляции в поведении

Нарушение словесной регуляции и вербализации характерно для детей с различными отклонениями в развитии.

Значение имеет исследование этого вопроса у детей с тяжелыми нарушениями речи.

Тяжелые нарушения речи Р.Е. Левина обозначает термином «ОНР» и определяет следующим образом: «Общее недоразвитие речи – различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте» [18, с. 35]

Проявляется это в недостаточном понимании речи, у детей снижена мотивация к общению. Трудности фонематического восприятия и нарушения звукопроизношения ведут к неточному сличению звукового образа слова с его наглядным выражением, обобщающие понятия слова не формируются, поиск нужного слова затруднен. Лексико-грамматические категории усваиваются не в полной мере, что приводит к сложностям в построении фразы, предложения. Несформированность программирования высказывания тормозят развитие монологической речи.

Р.Е. Левина выделяет три уровня речевого развития [49, с. 64]. Речь у детей с первым уровнем отличается значительной бедностью словарного запаса, который ограничен бытовой лексикой. Для обозначения разных предметов использует одно и то же слово. Пассивный словарь значительно превышает активный. Мотивация к общению снижена. Понимание речи (грамматических форм, предлогов) а также их употребление затруднено. Произношение звуков неустойчиво, преобладают звуки раннего онтогенеза. Употребляет отдельные слова, фразовая речь не сформирована.

Второй уровень характеризуется наличием у детей фразовой речи. Дети имеют словарный запас несколько шире, чем с первым уровнем. Лексика состоит из обиходных слов, добавляются прилагательные, простые предлоги. Понимание грамматических конструкций (предложно-падежных) и их употребление ошибочно. Отмечается грубое нарушение слоговой структуры слов. В связной речи отсутствуют логические связи. Присутствуют недостатки двигательной сферы.

На третьем уровне речевого развития общение происходит достаточно свободно, дети пользуются связной речью, которая далека от совершенства.

Речевая патология приводит к задержанному или искаженному формированию компонентов регулирующей речи. В.И. Лубовский утверждал «Дети, имеющие аномалии в развитии обладают сниженной способностью к приему и переработке информации» [31, с. 184]. Это обусловлено изъянами формирования анализаторной системы. Недостаточность развития слухового и речедвигательного анализатора приводит к трудностям понимания устной речи, так как за звуковым сопоставлением следуют попытки смыслового истолкования. Замечена связь между обработкой зрительно-пространственной информацией и трудностями актуализации слов из узкой семантической области, например, называние растений [2, с 84-90].

Речь осуществляет организацию и взаимосвязь всех психических процессов [34, с. 25]. Недостатки внимания у детей с нарушениями речи отмечают О.Н. Усанова, Ю.Ф. Гаркуша, В.А. Ковшиков, Т.Н. Волковская, Г.Х. Юсупова. Наблюдается его неустойчивость, низкое сосредоточение на анализе условий в процессе выполнения заданий, трудности поиска различных способов и средств в решении задач. Сосредоточенность на речевой инструкции ниже, чем на зрительной. Дети испытывают сложности в распределении внимания между выполнением действий и их оречевлением [42, с. 131]. Сниженный объем слуховой памяти, и низкая продуктивность запоминания приводит к частичному выполнению инструкций, невозможности ее повторить. Недостаточно развитыми оказываются

мыслительные операции. Словесное планирование возможно только с помощью педагога. Речь в целях контроля не используется, к уточнению прибегают редко. Рассказать о проделанной работе оказывается проблематично. Согласно исследованиям И.Т. Власенко, механизм внутренней речи в звене перехода слова в мыслительные образы и затем в речевое связное высказывание нарушен. Торможение в развитии внутренней речи отражается на формировании абстрактно-логического мышления. Наглядно действенное мышление преобладает над наглядно-образным: дети предпочитают действовать методом проб и ошибок и затрудняются объяснить логику своих действий [15, с. 8].

Таким образом, необходимо отметить психическую незрелость детей с тяжелыми нарушениями речи, которая проявляется в недостаточном развитии способности регулировать свое поведение (деятельность) с помощью речи. Однако исследования Л.С. Выготского, В.И. Лубовского, Н.И. Жинкина подтверждают возможность формирования словесной регуляции посредством специально организованного обучения [20].

При обучении детей пониманию словесной инструкции Е.А. Стребелева говорит о необходимости сопровождения слова наглядными методами обучения, дополнение речи жестами и показом [23].

Сложную инструкцию необходимо дробить, повторять на каждом этапе деятельности ребенка. Возможно использование «комбинированной» инструкции, при которой условия деятельности задаются в словесной форме, а предмет дается в наглядной. По мере расширения знаний ребенка об окружающем, становится доступным использование более сложного варианта инструкции, состоящей из двух, трех ступеней, дополненной новыми словами, обозначающими качества и свойства предметов.

Так как ребенок в последующей деятельности будет использовать речевой образец взрослого, то необходимо так же отметить следующие требования к языку родителя или педагога, сопровождающего деятельность ребенка: грамотность, эмоциональность, конкретность, четкость,

фонетическая чистота. Словесный материал должен быть знаком и понятен ребенку, соответствовать возрасту и развитию.

В обучении словесной регуляции деятельности Е.А. Стребелева выделяет несколько этапов. Решение любой проблемной ситуации требует постановки цели, анализа условий задачи, нахождение средств для ее решения и выполнение действий. Первоначально взрослый фиксирует своей речью все этапы деятельности ребенка. Далее педагог помогает воспитаннику составить отчет о своих действиях, используя наводящие вопросы, которые помогают сравнить результат и цель, описать этапы работы. Затем ребенку предлагается рассказать подробно о своих действиях от начала до конца.

Сопровождение речью самого ребенка всего процесса деятельности на последующем этапе работы необходимо для осмысления, фиксации правильного выполнения действия, выделения ошибок в работе.

Обучение планированию, также как на предыдущих этапах, начинается с проговаривания педагогом вслух предстоящих действий, предоставляя словесный образец. Затем ребенок организует предстоящие действия под руководством взрослого, отвечая на вопросы. В завершении самостоятельно планирует свою работу.

Появление планирующей функции речи, как высшей формы регуляции деятельности, у нормально развивающихся детей происходит к концу дошкольного периода. Однако у детей с тяжелыми нарушениями речи, процесс ее развития продолжается и в младшем школьном возрасте. В этом возрасте появляется и новая форма речи – письменная речь, имеющая свойства связности, развернутости и структурной сложности, необходимой для преднамеренного выражения мысли. Тяжелые нарушения речи у школьников препятствуют овладению письменной речью, которая позволила бы им порождать логические конструкции и понимать сложные лингвистические проблемы, такие, как литературная организация письменной речи [57, 58]. Для овладения навыками письменной речи

Д.Б. Эльконин, Л.М. Фридман предлагают приемы, направленные на развитие способности программирования, планирования, конструирования высказывания – составление устного рассказа по мнемоническому образцу с использованием вопросов; восстановление деформированного текста; выделение смыслообразующих элементов посредством составления графических и вербальных опор [48, 52].

Для детей с тяжелыми нарушениями речи характерно наличие на письме специфических ошибок [2, с. 85-90]. Их появление ученые связывают не только с характером нарушения, но и с недостаточной сформированностью навыков планирования и контроля.

С.Л. Кабыльницкая выделяет следующие этапы в формировании контроля письменной речи: разъяснение педагогом предстоящих действий; выполнение ребенком задания с опорой на карточку с правилом или схемой; озвучивание своих действий; проговаривание вслух без опоры на наглядность. Постепенно громкая речь сокращается и переходит в шепот, затем в речь «про себя». Контроль осуществляется в умственном плане [29, с. 113].

М.С.М. de Guerrero, занимающийся изучением развития внутренней речи у двуязычных детей, внешнюю речь считает формой вербальной самопомощи, которая не только участвует в осознании и контроле деятельности, но и может дать педагогу информацию о способах использования языка в процессе работы, об эффективности применяемых учителем методов обучения [55, с. 83-115].

Психологические особенности детей 5-9 лет с тяжелыми нарушениями речи учитываются в развитии словесной регуляции в поведении. Опираясь на данные особенности развития детей, можно предположить при каких условиях рассматриваемый процесс будет более результативным.

Для развития словесной регуляции в поведении у детей с тяжелыми нарушениями речи необходимы следующие условия:

- организация этапов работы с детьми 5-9 лет с тяжелыми нарушениями речи с учетом уровня развития словесной регуляции в поведении, индивидуальных различий и возрастных возможностей;
- осуществление совместной коррекционно-развивающей деятельности педагога и ребенка при поддержке положительной мотивации и речевой инициативности дошкольника;
- обеспечение взаимодействия с семьями воспитанников по принципу сотрудничества.

Подводя итог, следует отметить, что тяжелые нарушения речи затрудняют самостоятельное развитие словесной регуляции в поведении детей 5-9 лет и требуют создания специальных психолого-педагогических условий.

Выводы по первой главе

Успешность обучения ребенка в школе во многом зависит не только от развития его познавательных способностей, но и от умения регулировать свою деятельность и поведение. Организующим и управляющим звеном в управлении поведением является речь. «Слово объединяет различные формы взаимодействия со средой».

Словесная регуляция в поведении развивается при непосредственном участии взрослого с помощью инструкций. Ребенок, присваивая себе модель инструктирующей речи родителя, использует ее для регуляции действий других и своего в поведении во внешней речи. Постепенно внешняя речь переходит к развернутой внутренней речи, сокращается и интериоризируется. Во внутренней речи осуществляется интеллектуальная деятельность, она является базовым механизмом для процессов мышления. Внутренняя речь является регулятором в поведении, планирования, которая формируется к старшему дошкольному возрасту, совершенствуется в письменной речи и чтении в школьном возрасте.

У детей с речевой патологией становление словесной регуляции

деятельности значительно затруднено. Воспитанники испытывают трудности в понимании инструкции, анализе условий и поиске различных способов и средств в решении задач. Инструкция воспринимается не полностью, воспроизводится частично, что приводит к ошибкам. Ее выражение в наглядной форме воспринимается легче. Словесное планирование возможно только с помощью педагога. Речь в целях контроля не используется, к уточнению прибегают редко. Рассказать о проделанной работе оказывается проблематично.

Специально созданные психолого-педагогические условия, такие как: организация этапов работы с детьми 5-9 лет с тяжелыми нарушениями речи с учетом уровня развития словесной регуляции в поведении, индивидуальных различий и возрастных возможностей; осуществление совместной коррекционно-развивающей деятельности педагога и ребенка при поддержке положительной мотивации и речевой инициативности ребенка; обеспечение взаимодействия с семьями воспитанников по принципу сотрудничества предположительно способствуют развития словесной регуляции в поведении у детей 5-9 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Глава 2 Экспериментальная работа по развитию словесной регуляции в поведении у детей 5-9 лет с тяжелыми нарушениями речи

2.1 Выявление уровня развития словесной регуляции в поведении у детей 5-9 лет с тяжелыми нарушениями речи

В данном параграфе раскрывается констатирующий этап эксперимента. Целью констатирующего этапа определение комплекса диагностических методик и выявление уровня развития словесной регуляции в поведении у детей 5-9 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Констатирующий эксперимент проводился в двух разновозрастных группах с дошкольниками (10 человек) и младшими школьниками (10 человек), имеющими тяжелые нарушения речи. Список детей представлен в приложении А.

Изучив научные труды В.И. Лубовского, Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, были выделены показатели развития словесной регуляции в поведении и подобраны диагностические задания, представленные в таблице 1.

Таблица 1 – Диагностическая карта констатирующего эксперимента

Показатель	Диагностическое задание
1. Степень понимания инструкции	Краткий метод проверки уровня развития устной речи (Н. Breuer, M. Weuffen, 1986).
2. Способность удерживать инструкцию и следовать ей на протяжении всего выполнения задания.	Модифицированный вариант субтеста Векслера «Лабиринты»
3. Использование речевого сопровождения. Качество словесного отчета о выполненном задании, речевого планирования.	Наблюдение за детьми в процессе выполнения поделок и во время учебной деятельности
4. Выявление умения ребенка составлять связный рассказ по программе, заданной в виде готовых данных автором речевых форм.	Пересказ прослушанного текста. «Белочка и зайчик» (О.Б. Иншакова)

Продолжение таблицы 1

Показатель	Диагностическое задание
5. Умение планировать связное высказывание, составлять программу сообщения с опорой на наглядность, качество речевого сообщения.	Составление рассказа по серии сюжетных картинок, «Два козлика» (О.Б. Иншакова)

Рассмотрим диагностические задания и полученные результаты.

Диагностическое задание 1. «Краткий метод проверки уровня развития устной речи» (Н. Breuer, M. Weuffen, 1986). Субтест «Понимание речи».

Цель: выявление у детей 5-9 лет с тяжелыми нарушениями речи степени понимания инструкции.

Используемые материалы: невысокая коробка; игрушечный маленький, черный мишка; белый мишка черного размера; маленький голубой мячик; мяч красный побольше; ключ; карандаш; лист бумаги.

Воспитанникам 5-7 лет в индивидуальной форме предлагалось выполнить действия с предметами, в обозначении которых указывалось три признака.

Инструкция: «Коснись рукой маленького мишку. Покажи большой мяч, черного мишку, маленький мячик, белого мишку». Затем дается задание положить руку относительно расположения мишки: «Положи руку перед мишкой (позади, справа, слева)».

Для детей старше 7 лет применялись задания из тестовой методики диагностики устной речи младших школьников А.Р. Лурия в модификации Т.А. Фотековой «Исследование понимания логико-грамматических отношений».

Инструкция: «Покажи карандашом ключ, покажи ключом карандаш, нарисуй круг под крестом, нарисуй крест под кругом». Необходимо ответить на вопросы: «Скажи, что верно: весна бывает перед летом или лето перед весной? Ваня выше Пети. Кто ниже ростом? Сашу ударил Коля. Кто драчун?»

Охотник бежит за собакой. Кто впереди? Папа прочел газету после того, как позавтракал. Что папа сделал сначала?».

Обработка результатов:

Исправления заданий экспериментатором не допускались.

Высокий уровень: дети правильно выполняли все задания. Выполнение оценивается в 3 балла.

Средний уровень: допущение ребенком 1 ошибки, самоисправление после повторения инструкции. Выполнение оценивается в 2 балла.

Низкий уровень: ошибочное понимание 2-3 предложений, совместное со взрослым выполнение задания. Выполнение оценивается в 1 балл.

Применение данной методики позволило получить следующие результаты, представленные в таблице 2.

Таблица 2 – Количественные результаты диагностического задания 1

Количество детей	ВУ	СУ	НУ
20 человек	5	7	8
100%	25%	35%	40%

Качественный анализ количественных результатов.

Пять человек 25% показали высокий уровень понимания инструкции. Настя А., Данил А., Максим М., Вероника Ш. Настя С. выполнили задание правильно, без ошибок.

Семь человек (35%), Азиз Р., Гузель Р., Ангелина Г., Давид М, Илья П, Даша Ч., Катя Г. допускали ошибки при выполнении, путали правую и левую стороны. Гузель Р. выполняла задания неуверенно, переспрашивала: «Это вот здесь?». Катя Г., Илья П. неправильно ответили на последние вопросы: «Папа сначала прочел газету». Эта группа была отнесена к среднему уровню.

Восемь человек (40%) имеют низкий уровень понимания и принятия инструкции. Диана М., Ильдар Р., Света Я., Сережа Я., Георгий З., Алишер

М., Максим Я., Сергей Э. допускали в выполнении заданий более трех ошибок, путали понятия «справа» и «слева», «позади», переспрашивали, инструкция педагогом повторялась, неправильно отвечали на вопросы.

Диагностическое задание 2. Модифицированный вариант субтеста Векслера «Лабиринты» [22, с. 279].

Цель: выявление у детей 5-9 лет с тяжелыми нарушениями речи способности удерживать инструкцию и следовать ей на протяжении всего выполнения задания.

Используемые материалы: четыре бланка с нарисованными лабиринтами, образец, пробный бланк, два бланка для самостоятельного выполнения.

Инструкция: «Посмотри, перед тобой домик. В нем живет человечек (показывает). Черные линии (показывает) – это стены домика, там, где линия отсутствует – это выход. Тебе нужно будет помочь человечку выйти из домика. Есть правила, которые нужно обязательно выполнять. Правило первое: искать выход нужно из центра домика. Правило второе: рисуй линию ровную, не пересекай стенки домика (показывает, как делать нельзя). Правило третье: поставил карандаш на бумагу и води его до конца, нельзя отрывать карандаш от листа (педагог сопровождает речевую инструкцию показом на бланке – образце). Запомнил? Расскажи, что тебе нужно сделать. Попробуй, сам выполнить (дает пробный бланк). Понял, как нужно выполнять задание? Теперь сделай сам без моей помощи».

Обработка результатов:

Высокий уровень: правильно выполняет задание, придерживаясь инструкции и правил на протяжении всего периода выполнения. Оценка – 3 балла.

Средний уровень: частично выполняет инструкцию и правило, самостоятельно или при указании взрослого исправляет ошибку. Оценка – 2 балла.

Низкий уровень: не руководствуется заданной инструкцией или требуется совместное выполнение задания со взрослым. Оценка – 1 балл.

Количественные результаты диагностического задания представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Количественные результаты диагностического задания 2

Количество детей	ВУ	СУ	НУ
20 человек	4	8	8
100%	20%	40%	40%

Качественный анализ количественных результатов.

Четыре человека (20%) Настя А., Настя С., Данил А., Максим М. самостоятельно выполнили задание, соблюдая правила, полностью руководствуясь инструкцией.

Восемь человек (40%) Азиз Р., Ильдар Р., Гузель Р., Вероника Ш., Даша Ч., Ангелина Г., Илья П. в целом справлялись с выполнением задания, но иногда отступали от выполнения правил, теряли инструкцию, исправляли ошибки после указания на них взрослого, Даша Ч. следующим образом объяснила свою ошибку: «Я случайно туда пошла, а потом вернулась, пошла обратно сюда». Всем детям приходилось напоминать правила. Эти дети имеют средние показатели по данному тесту.

Восемь человек (40%) показали низкий уровень выполнения задания. Диана М. не справилась с заданием, показала непонимание инструкции, не проявляла интереса, выполняла свой рисунок, придумывая свой сюжет. Света Я., Сережа Я. забывали о правилах, пересекали линии, требовалось напоминание условий. Георгий З., Катя Г., Максим М., Алишер М., Сергей Э., Алексей К. также допускали отклонение от правил: отрывание карандаша, невыполнение предварительного анализа, допускали большое количество ошибок, требовались указания.

Диагностическое задание 3. Наблюдение за детьми в процессе выполнения поделок и во время учебной деятельности.

Цель: выявление у детей 5-9 лет с тяжелыми нарушениями речи использования сопроводительной речи во время выполнения заданий, речевое планирование и качество словесного отчета.

Используемые материалы: квадратный лист бумаги, вырезанные глаза, нос, клей-карандаш, карандаши.

Дошкольникам предлагалось изготовить поделку в технике оригами «Собачка». Показывалась готовая поделка, схема изготовления.

Инструкция: «Посмотри на пооперационную карту и расскажи, как ты будешь делать собачку. Что нужно сделать сначала?» В процессе выполнения поделки ребенком попросить его сопровождать работу речью: «Расскажи, что ты делаешь? Как ты это делаешь?» После выполнения работы спросить: «Объясни, как ты делал собачку?»

Оречевление деятельности младших школьников оценивалось в процессе решения арифметических задач. Воспитанникам предлагалось решить примеры разной сложности с вычитанием по карточкам, на которых прописывался алгоритм решения. «Записываем первое число, из которого будем вычитать. Под ним располагаем вычитаемое. Цифры должны быть расположены строго одна под другой (десятки под десятками, единицы под единицами). Проводим черту. Значение записываем под чертой...» Школьникам предлагалось сопровождать свою деятельность речью и дать речевой отчет о выполненных действиях.

Оценка выполнения.

Высокий уровень: отражает в речи план выполнения задания, справляется самостоятельно безошибочно, описывая в речи этапы выполнения. Дает речевой отчет. Оценивается 3 балла.

Средний уровень: ребенок озвучивал план предстоящей работы с помощью вопросов педагога. Сопроводительную речь в процессе

выполнения использовал недостаточно, требовались вопросы педагога. Отчет о проделанной работе самостоятельно не дает. Оценивается в 2 балла.

Низкий уровень: план предстоящих действий озвучить не может, сопроводительную речь не использует. Задание выполняет с помощью педагога. Речевой отчет делает педагог. Оценивается в 1 балл.

Количественные результаты диагностического задания представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Количественные результаты диагностического задания 3

Количество детей	ВУ	СУ	НУ
20 человек	3	9	8
100%	15%	45%	40%

Качественный анализ количественных результатов.

Двое детей из группы дошкольников продемонстрировали высокий уровень. Вероника Ш. и Настя А. выполнили задание без затруднений. Смогли точно описать выполнение поделки в соответствии с алгоритмом. В процессе работы сопровождали свои действия речью, дополняя поделки деталями: «Я приклеила нос, хочу дорисовать усы». Настя А.: «Углы треугольника – это ушки. Я загну маленькие углы, у меня будет щенок». Пять дошкольников показали средний уровень. Дети озвучивали свои действия только тогда, когда задавались вопросы. Часто использовали показ, однословные ответы.

Ильдар Р.: Сейчас я сделаю мордочку.

Педагог: Как ты сделаешь мордочку?

Ильдар Р.: Не знаю (наклеивает глаза, озвучивает одним словом – глазки).

Ангелина Г., Гузель Р. смогли дать речевой отчет: «Я сначала беру квадрат. Делаю треугольник, а потом уже уши, а потом ротик». Азиз

договаривал предложение, начатое педагогом. На вопросы отвечал односложно, но дал речевой отчет: «Сначала я сложил лист, потом ушки сложил, потом рот, язык и глаза нарисовал». Низкий уровень продемонстрировали три человека: Диана М., Света Я., Сережа Я. Поделку выполняли совместно с педагогом, речевой отчет дать затруднялись, на вопросы отвечали одним словом, использовали отрывки фраз: «Вот сюда, а теперь вот так».

Из группы младших школьников высокий уровень продемонстрировал один ребенок, Данил А. Он справился с заданием безошибочно. Смог озвучить предстоящие операции. По просьбе педагога решал задание вслух, после чего дал отчет о проделанной работе. Средний уровень показали четыре человека: Настя С., Илья П., Максим М., Давид М. Настя С. Проговаривала вслух инструкцию, но в процессе работы последовательность выполнения нарушала. Ошибку самостоятельно не исправила. Потребовалось повторное проговаривание, пошаговый контроль со стороны педагога. Давид М. решил пример правильно, но после первого предъявления не смог сосредоточиться: «Я не знаю, как делать». Задание выполнил после прочтения каждой части инструкции, проговаривая все шаги. Процесс решения примера продвигался медленно с длительными паузами.

Пять школьников показали низкий результат. Катя Г. речь в процессе решения не использовала. Ответ получила неверный. Пример был решен совместно с педагогом. Требовалось объяснение задания. Этапы решения озвучивала педагог. Сергей Э., Максим Я. алгоритма не придерживались, инструкцию, разбитую на части, повторить не смогли, решение примера проговаривал взрослый. На вопросы педагога отвечали «Я не знаю», прослеживалась низкая мотивация в решении задач.

Диагностическое задание 4. Пересказ прослушанного текста «Белочка и зайчик».

Цель: выявление у детей 5-9 лет с тяжелыми нарушениями речи умения составлять связный рассказ по программе, заданной в виде готовых данных автором речевых форм.

Инструкция: «Сейчас я прочту тебе небольшой рассказ, слушай его внимательно, запоминай и приготовься его пересказывать». Текст читается два раза.

Оценка выполнения.

Высокий уровень. Полностью самостоятельно передает содержание текста. Ребенок понимает тему рассказа, воспроизводит все основные смысловые звенья, использует готовые речевые формы. Оценивается в 3 балла.

Средний уровень. Передает содержание текста с небольшой помощью педагога, отвечает на вопросы с помощью предложений, связанных между собой. Правильно определяет части рассказа (начало, середину, конец). Допускает аграмматизмы, повтор слов, неадекватное употребление слов, высказывания строит однотипно. Оценивается в 2 балла.

Низкий уровень. Пересказ неполный. Имеются значительные сокращения, изменения смысла. Нарушение синтаксической связи между предложениями. Договаривание ребенком фраз, предложений. Большое количество аграмматизмов. Отказ от пересказа.

Количественные результаты диагностического задания представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Количественные результаты диагностического задания 4

Количество детей	ВУ	СУ	НУ
20 человек	1	7	12
100%	5%	35%	60%

Качественный анализ количественных результатов.

Один ребенок (5%), Настя С. продемонстрировала высокий уровень пересказа. Рассказ воспроизвела близко к тексту, используя авторские фразы. Аграмматизмов не допускала. Отмечается выразительность.

Семь человек (35%) показали средний уровень. Пересказ выполняли с помощью вопросов педагога. Отмечалось сокращение текста, выпадение смысловых частей текста, неправильно называли изменившийся цвет шкурки животных в зависимости от смены сезона. На вопрос какой стала белка летом ответить не могли. У Азиза Р., Ильдара Р. наблюдалось неправильное смысловое построение предложений, замены слов: «Летом был зайчик и белочка. Белка была коричневая». Ильдар Р.: «Они встречались и угощались». Дети просили подсказать, что было потом.

Низкий уровень выявлен у 12 человек (60%). Пересказ у этой группы детей не отражал все смысловые звенья. На вопросы отвечали фразой или, одним словом. Георгий З. дополнял предложения данные педагогом. Максим Я. не проявил интереса, рассказ не закончил. Давид М. пытался воспроизвести текст по вопросам, рассказ новых смысловых частей начинал педагог, ребенок продолжал, используя отдельные фразы. Диана М. при ответе на вопрос: «Что белочка и зайчик делали летом?» отвечала отдельными словами и фразами, содержащие грубые аграмматизмы: неправильное употребление имен существительных в косвенных падежах, нарушение синтаксической структуры предложений.

Диана М. Подружились и играли, угощали себя.

Педагог. Чем угощали?

Диана М. Орехи, морковки. Каждый день каждый себя угощал. Дальше они друг друга не узнали.

Педагог. Почему?

Диана М. Они поменяли цветом.

Педагог. Почему они поменяли цвет?

Диана М. Потому что, зима. И не узнали себя.

Диагностическое задание 5. Составление рассказа по серии сюжетных картинок «Два козлика» (О.Б. Иншакова).

Цель: выявление у детей 5-9 лет с тяжелыми нарушениями речи умения планировать связное высказывание, составлять программу сообщения с опорой на наглядность, связывать одно событие с другим, качество речевого сообщения.

Инструкция: «Посмотри на картинки, постарайся разложить их по порядку и составить рассказ».

Оценка выполнения:

Высокий уровень. Задание выполняет самостоятельно, разложив картинки в правильной последовательности. Рассказ составляет логичный, плавный, выдержана структура повествования. Адекватное лексико-грамматическое оформление. Оценивается в 3 балла.

Средний уровень. Рассказ составлен со стимулирующей помощью. Допущено незначительное искажение ситуации. Сам исправляет неточности или с помощью вопросов взрослого. Нарушения в лексико-грамматическом оформлении высказывания. Оценивается в 2 балла.

Низкий уровень. Рассказ составляет совместно с педагогом. Потеряны смысловые звенья. Смысл рассказа искажен. Перечисления персонажей или действий. Невыполнение задания.

Количественные результаты диагностического задания представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Количественные результаты диагностического задания 5

Количество детей	ВУ	СУ	НУ
20 человек	2	6	12
100%	10%	30%	60%

Качественный анализ количественных результатов.

Высокий уровень выполнения задания показали два человека. Настя С., Данил А. самостоятельно в правильной логической последовательности разложили картинки. Рассказ составили полный, правильно грамматически оформленный.

Средний уровень отмечается у шести человек: Вероники Ш., Насти А., Ильи П., Максима М. Рассказ этих детей отличается бедностью, краткостью. Ильдар разложил картинки в правильной последовательности, самостоятельно, но рассказ составил короткий: «Козлики гуляли. Они шли по мосту, потом они подрались и упали в реку». Причинно-следственные связи не отражены. В рассказе Гузель Р. наблюдается стереотипность фраз, словесные замены, употребление одних и тех же слов: «Шел барашек белый. Он шел по мосту. Черный барашек тоже шел по мосту. Потом начали драться. Потом упали вместе в речку. Потом все». Максим М. после повторения инструкции предложил несколько вариантов расположения картинок, рассказ составляется по картинкам не соблюдая очередность. Ответ дал правильный. В рассказах детей отмечалось назойливое повторение наречия «потом», союза «и», длительные паузы.

Остальные дети 12 человек (60%) Сергей Я., Максим Я., Диана М., Азиз Р., Георгий З., Давид М., Катя Г., Света Я., Даша Ч., Ангелина Г. Алишер М., Сергей Э. показали низкий уровень развития программирования высказывания, умения описать и логически связать действия, показанные на картинках.

Сергей Я., Максим Я. перечислили действия на картинках, не выставив их в правильной логической последовательности.

Ангелина Г., Азиз Р. составили короткий рассказ, состоящий из фраз, содержащих преимущественно глаголы (делать). У большинства детей при составлении рассказа использована фразовая речь, простые предложения, отдельные часто повторяющиеся слова, например, «потом», «они», «сказал».

Анализ результатов, полученных после организации и проведения диагностических методик, позволил разделить детей 5-9 лет с тяжелыми

нарушениями речи условно на низкий, средний и высокий уровни развития словесной регуляции.

Таблица 7 – Количественные результаты диагностики развития словесной регуляции у детей 5-9 лет с тяжелыми нарушениями речи

Количество детей	ВУ 13-15 баллов	СУ 8-12 баллов	НУ 5-7 баллов
20 человек	3	7	10
100%	15%	35%	50%

Полученные результаты диагностики отдельных компонентов словесной регуляции деятельности позволили выявить уровень ее развития, который определялся на основании суммирования баллов за пять методик (приложение Б). Воспитанники, набравшие от 13 до 15 баллов, имеют высокий уровень развития словесной регуляции. Три человека (15%) Настя С., Настя А., Данил А. понимают и принимают инструкцию, следуют ей на протяжении всего выполнения задания, отмечается самостоятельность выполнения, построения высказывания. Дают качественный речевой отчет, могут планировать в речи этапы предстоящей работы, используют словесное сопровождение.

Семь человек (35%) показали средний уровень развития словесной регуляции. Азиз Р., Ильдар Р., Гузель Р., Вероника Ш., Ангелина Г., Илья П., Максим М., они набрали от 8 до 12 баллов. Этим детям в процессе выполнения заданий требовалась помощь в виде вопросов, подсказок, при повторении инструкции опускали ее части. При выполнении задания наблюдалось отхождение от правил, неполное их выполнение. Речевое сопровождение было частичным. Речь использовалась фразовая или простые предложения. Отмечается бедность словаря, использование частого повтора слов для осуществления связи между предложениями. Дети испытывали

трудности в построении программы высказывания. Не всегда наблюдалась логичность сообщения.

Низкий уровень развития словесной регуляции деятельности отмечался у 10 человек (50%). Диана М., Света Я., Даша Ч., Сережа Я., Давид М., Катя Г., Георгий З., Алишер М., Максим Я. Испытывают затруднения в понимании инструкции, необходим пошаговый контроль и озвучивание педагогом деятельности ребенка. Сопроводительную речь эти дети не используют, на вопросы отвечают односложно. В речи допускают аграмматизмы. Высказывания нелогичны.

Графически результаты констатирующего эксперимента представлены на рисунке 1.

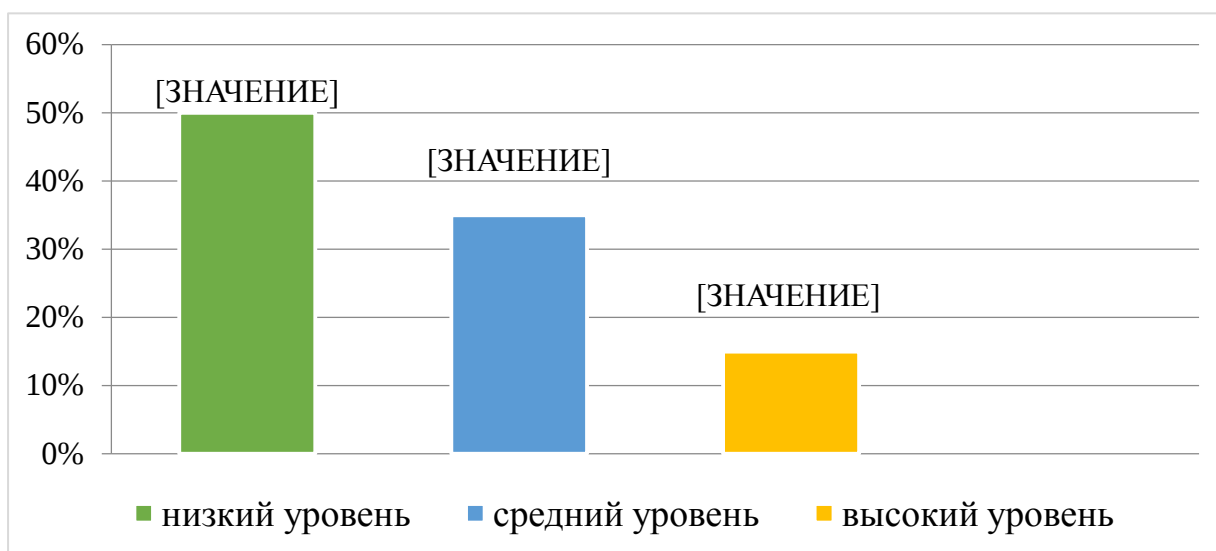


Рисунок 1 – Результаты констатирующего эксперимента

Анализ результатов констатирующего этапа эксперимента показал преобладание низкого уровня развития словесной регуляции в поведении у детей с тяжелыми нарушениями речи (50%). Отмечаются недостатки в восприятии словесной инструкции, невозможности ее удержать и следовать ей на протяжении выполнения задания; отсутствие текстовой связности, затруднения в программировании высказывания, преобладание диалогической формы речи; бедность словарного запаса, однотипность фраз

и предложений. Выявленные трудности указывает на необходимость проведения специально организованной коррекционно-развивающей работы.

2.2 Содержание работы по развитию словесной регуляции в поведении у детей 5-9 лет с тяжелыми нарушениями речи

Цель формирующего эксперимента заключалась в экспериментальной проверке психолого-педагогических условий развития словесной регуляции в поведении у детей 5-9 лет с тяжелыми нарушениями речи.

В процессе коррекционно-развивающей работы были соблюдены следующие условия: организация этапов работы с детьми 5-9 лет с тяжелыми нарушениями речи с учетом уровня развития словесной регуляции в поведении, индивидуальных различий и возрастных возможностей; совместная коррекционно-развивающая деятельность педагога и ребенка осуществляется при поддержке положительной мотивации и речевой инициативности дошкольника; проведение просветительской работы по данной теме и организация взаимодействия с семьями воспитанников.

Этапы работы организованы с учетом зоны ближайшего развития ребенка. Для детей с разным уровнем развития словесной регуляции определялись свои задачи, которые решались в видах деятельности, подобранных для каждой возрастной группы. На занятиях осуществлялся индивидуальный подход к каждому ребенку, были использованы методы и приемы, поддерживающие интерес и речевую инициативу. С целью закрепления, полученных детьми навыков для воспитателей и родителей (законных представителей) были организованы консультация и семинар-практикум по теме развития словесной регуляции у детей с нарушениями речи.

Первый этап понимания и принятия инструкции.

В работе с детьми, имеющими низкий уровень развития словесной регуляции, ставились следующие задачи:

- формирование положительного отношения к деятельности,
- повышение речевой активности,
- развитие понимания и принятия инструкции,
- развитие умения следовать заданной инструкции,
- обучение простейшему речевому отчету,
- формирование простой семантической структуры высказывания.

Обучение проводилось на основе продуктивных видов деятельности: конструирования, лепки, аппликации, рисования, экспериментирования. В этих видах деятельности результат достаточно нагляден. Наглядность облегчает процесс формирования алгоритма деятельности. Схемы, графические изображения, «концептуальные» карты помогают складывать части знаний в единое целое и устанавливать взаимодействие. Джеймс Фоловс называет карты «Программа для мышления» [53]. В занятия, в качестве физической разминки включались пальчиковые игры со стихотворным текстом. Сопровождение движения стихотворным текстом подготавливает ребенка к этапу развития сопроводительной речи в других видах деятельности. Стихотворение содержит пример (шаблон) фразы, который можно использовать в речи. Применялись задания на развитие внимания и понимания инструкции: упражнения с элементами кодирования [27, с. 26], «Хлопни, если услышишь звук [с], топни если услышишь звук [ш]». «Сядет тот, у кого есть красный цвет в одежде». Эти задания также использовались для организации внимания ребенка в начале занятия.

Руководство деятельностью осуществлялось педагогом, преимущественно в индивидуальной форме.

Сначала взрослый озвучивал инструкцию, содержащую цель, средства. Показывал образец. Проводился анализ образца задания: последовательное выделение признаков, частей. Ребенку задавались вопросы: «Кого мы будем лепить? Из чего мы будем лепить? Какая самая большая часть у гуся? Какой оно формы?». Давался речевой образец описания, который ребенок повторял самостоятельно или с помощью педагога. Далее воспитаннику предлагалось

самому определить этап начала работы: «Как ты думаешь, с чего нужно начать?». Затем взрослый сопровождал речью процесс выполнения этого этапа: «Я взяла крупный кусок пластилина и сделала овальное туловище. А что сделал ты?» Ребенок давал отчет о проделанной части работы. Педагог повторял его ответ в правильной дополненной форме. Прodelав все операции, педагог давал полное описание процесса изготовления и просил ребенка рассказать, как он выполнял работу. В помощь давался наглядный алгоритм, при необходимости педагог помогал, договаривая фразу, проговаривал начало предложения [9].

Таким образом, на данном этапе работы выделяются следующие приемы работы: речевой образец инструкции, повторение ее части ребенком, предъявление ее в вербальной и наглядной форме, вопросы к детям (уточняющие, альтернативные, обобщающие), направляющий прием: «Посмотри сюда внимательно», поощрение [16, с. 45].

Рассказ о выполненной работе и предстоящих действиях требует достаточного развития способности программирования и планирования связного высказывания. Мысль, существующая в образах во внутренней речи, выражается во внешней речи посредством грамматических средств и синтагматических связей, которые у детей с тяжелыми нарушениями речи оказываются недостаточно сформированы [44]. Самостоятельный рассказ возможен лишь после усвоения предметных отношений (на уровне отдельных предложений). На начальном этапе ведется работа по формированию семантической структуры высказывания. Реализация этой задачи осуществлялась на логопедических пятиминутках один раз в неделю. Детям давались упражнения на составление предложения по картинке [24, 25, 40], распространения предложения, построение высказывания с помощью картинок («Сколько слов в предложении?») [50, с. 70], построение предложения из слов, данных в неправильной последовательности. [4, с. 20], игры: «Найди по описанию», «Чудесный мешочек».

Критерии готовности ребенка перехода на следующий уровень обучения: воспитанник понимает и принимает инструкцию, может повторить ее частично, руководствуется ей при выполнении задания, дает частичный речевой отчет о проделанном действии. В речи употребляет правильно построенную фразу, предложение.

На начальном этапе работы проведена консультация для воспитателей по развитию словесной регуляции в поведении у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи в игре.

Воспитатели получили представление о влиянии нарушений речи на формирование понимания речи, развитие словарного запаса, усвоение грамматических категорий, мышления [37]. Рассматривался вопрос развития игры у детей с речевой патологией, участия взрослого в игровом процессе. Обсуждались приемы руководства игрой, направленные на развитие словесной регуляции в игре в разных возрастных группах. Конспект консультации изложен в приложении Г.

Проведен семинар – практикум для родителей и педагогов по теме: «Развитие словесной регуляции в поведении у детей с нарушениями речи».

На семинаре освещались проблемы регуляции в поведении у детей с речевой патологией. Были обозначены условия развития словесной регуляции деятельности, выделены практические приемы работы. Семинар проведен в форме эвристической беседы, позволяющей выделить проявления недостаточности развития этой способности, определить основные этапы коррекционно-развивающей работы. Участники практикума получили возможность представить свой практический опыт в новой профессиональной ситуации и использовать его в дальнейшей работе с детьми. План семинара-практикума изложен в приложении Д.

Второй этап развития сопроводительной речи.

Задачи:

- развитие умения сопровождать своей речью процесс выполнения задания с использованием готового алгоритма или схемы высказывания;
- составление краткого речевого отчета с помощью педагога;
- развитие умения составлять связное высказывание по заданной программе.

Обучение проводилось в познавательно-исследовательской деятельности, в учебной деятельности, изготовлении поделок. Эти виды деятельности требуют четкого выполнения действия по алгоритму, контроля, активности мышления [41].

На данном этапе руководство деятельностью ребенка частично перекладывалось на самого ребенка. Педагог с помощью вопросов стимулировал детей выстраивать собственную работу. При показе продукта деятельности задавался вопрос: «Как вы думаете, что мы сейчас будем делать? Что нам для этого понадобится? Что нужно сделать сначала, потом?» Предлагалась схема выполнения. Важно, чтобы ребенок громко комментировал свои действия, затем в шепотной речи. Если полученный продукт не соответствовал образцу, педагог указывал на ошибку, повторялись этапы выполнения с проговариванием в громкой речи.

При решении арифметических и орфографических задач младшим школьникам давались карточки с алгоритмом. Педагог озвучивал части инструкции – предстоящие действия ребенок выполнял, отчитываясь в своих действиях. Затем ребенку предлагалось выполнить задание самостоятельно, опираясь на карточку и проговаривать в громкой речи.

Приведем пример рассуждения в решении орфографической задачи учеником, использующем схему: «Сначала в слове [каса] найду ударный слог. Ударение падает на второй слог, ударная гласная [а]. В первом слоге [а] – безударный гласный. Безударный гласный надо проверять. Нужно изменить слово так, чтобы безударный гласный стал ударным [каса] – косы. Под ударением слышу [о]. В слове пишу ударную букву о – коса». Громкое

озвучивание действий переводилось в шепотной речи, а затем переводили во внутреннюю речь.

На логопедических пятиминутках дети практиковались в составлении текстов-описаний, инструкций. Например, учащимся предлагалось написать сочинение-инструкцию по пользованию электрочайником, опираясь на вербальный алгоритм, или пересказать сказку с помощью разветвляющегося вербального алгоритма [38, с. 74-81]. Применяя пересказ, мы формируем осмысленное речевое высказывание, предоставляем речевой образец. Для пересказа подбирались произведения с простыми предложениями, доступные по объему, с динамичным сюжетом [14]. Воспитатель объяснял непонятные слова, подсказывал нужные, исправлял ошибки. Обучение последовательному пересказу дошкольников проводилось с опорой на иллюстрации к сказке, затем использовались предметные картинки, пересказ по цепочке по опорным картинкам, самостоятельное рисование картинок к сказке [19, с. 131-148].

Критерии готовности ребенка перехода на следующий уровень обучения: воспитанник сопровождает свою деятельность речью, выстраивает логичные связанные между собой предложения или использует готовые фразы шаблоны, применяет алгоритм, составляет краткий речевой отчет о выполненных действиях.

Третий этап речевого планирования.

Задачи:

- формировать умение планировать действия в речевой форме,
- осуществлять контроль с помощью педагога.

На данном этапе работа осуществлялась в той же последовательности. Ребенок формулировал цель, озвучивал средства, этапы, но в отличие от предыдущего этапа ему предлагалось самостоятельно составить алгоритм и оформить его. Кодирование и декодирование информации – процесс, который требует определенной подготовки. Знак, придуманный ребенком, должен быть понятен остальным детям. Поэтому педагог обращал внимание

на то, что используемые обозначения могут быть похожи на предмет, отражать его существенные характеристики, например, форму. Подчеркивалась необходимость договариваться между собой о значении знака. Далее ребенок самостоятельно подробно описывал план предстоящей работы по собственной схеме [39].

Для осуществления контроля так же необходимо составление плана. Сверяя полученный результат с образцом, дети не всегда видят ошибки. При работе над ошибками исправляют их, но могут допустить новые «по невнимательности». План должен включать порядок рассмотрения элементов материала, дети должны иметь представления о характере возможных ошибок, о способе выполнения, прочные знания правил. При проведении контроля школьникам предлагался план проверки текста, апробированный в экспериментальной работе П.Я. Гальперина, С.Л. Кабыльницкой [11, с. 99].

Необходимо определить порядок проверки.

- например, что сначала проверяем правильность построения текста;
- обязательное чтение в громкой речи;
- определяем, подходят ли слова друг другу по смыслу;
- сверяем количество слов в предложении, нет ли пропусков;
- читаем слова по слогам, отделяя каждый слог вертикальной чертой;
- определяем правильность буквы в слове;
- все ли буквы в слове?

В процессе взаимопроверки новая роль учителя, данная ребенку, способствовала большей концентрации внимания, ученик еще раз закреплял полученные знания.

Педагог в качестве помощи применял следующие приемы:

- намеренное совершение ошибки и просьба помочь;
- уточняющие и альтернативные вопросы: «Как ты думаешь, какое предложение правильное? Зима наступила, потому что река замерзла. Или, река замерзла потому, что наступила зима?»;
- стимулирование достижений: «Помоги незнайке вспомнить правила»;

- переадресация ребенку вопроса: «А сам ты как думаешь?»; дать время ребенку подумать;
- подталкивание к самостоятельному решению вопроса: выслушать, поблагодарить и предложить подумать еще.

Для оценки результата проделанной работы взрослый озвучивал критерии, например, если допущена одна ошибка, то можно поставить фишку на самую высокую ступеньку лесенки на собственном листе самооценки. Если допущено две ошибки, ставим фишку на ступеньку ниже.

Развитие связной речи на третьем этапе проходило посредством составления рассказа по серии сюжетных картинок [8, 45]. Составление рассказа по серии сюжетных картинок является ступенькой к развитию речи – доказательства, объяснительной речи.

Детям, испытывающим сложности в данном виде рассказывания, сначала предлагались серии с предметно-действующими изображениями, взятые из жизненного опыта ребенка («Купание куклы»), отличающиеся простотой сюжета и возможностью использования простых предложений. Далее использовался материал с более сложным содержанием, требующий установления смысловых связей. Обучение составлению рассказа проводилось в следующей последовательности: рассматривание иллюстраций, чтение рассказа, нахождение ребенком картинки с повторно рассказанным эпизодом, составление предложений по каждому эпизод с использованием вопросов поискового характера, составление целого рассказа. В более сложном варианте картинки давались в неправильной последовательности. Таким образом, в первом случае педагог давал готовый план рассказа, во втором детям необходимо было провести анализ изображений и составить самостоятельно план рассказа, выстроенный в правильной логичной последовательности [7, с. 73-77].

Критерии развития словесной регуляции: воспитанник может сформулировать цель, обозначить средства работы, рассказать правила, составить и оформить алгоритм с помощью воспитателя, рассказать план

работы, сопровождает речью процесс работы, осуществляет контроль с помощью взрослого.

Дети со средним уровнем развития словесной регуляции в поведении были более самостоятельны в выполнении задания, частично комментировали свои действия в процессе работы. Однако при предъявлении многоступенчатой инструкции некоторые ее части опускались. Четко сформулировать цель работы и подробно описать действия без помощи взрослого вызывало значительные трудности. Недостатки лексико-грамматической и семантической стороны речи препятствовали построению развернутых ответов, на этапе контроля также возникали трудности.

Работа с детьми со средним уровнем строилась в том же порядке, что и с детьми, показавшими низкий уровень.

Ставились следующие задачи:

- повышение положительной мотивации к занятиям, развитие инициативности в речевом общении;
- обучение составлению отчета о проделанной работе, планированию предстоящих действий в речевой и наглядной форме.

Работа велась в парах и в малых подгруппах.

Педагог давал детям инструкцию, тем, в свою очередь, необходимо было ее повторить полностью друг для друга. Объем инструкции составлял 5-6 частей. В помощь предлагалась схема, отображающая средства, этапы. В процессе выполнения задания, педагог периодически останавливал каждого ребенка и просил рассказать о том, что он сделал и, как он это делал. С целью дополнения, уточнения педагог повторял части отчета в правильно выстроенной и грамматически оформленной форме. Затем ребенку предлагалось рассказать весь процесс выполнения для товарища. Таким образом, процесс выполнения обобщался, инструкция повторялась сначала по частям, а потом полностью.

Для развития связности высказывания на начальном этапе применялись пересказ, составление рассказа-описания предметных картин. Дети со

средним уровнем развития словесной регуляции затруднялись в анализе образца, в работе не всегда учитывали характерные свойства и качества предметов, поэтому умение составлять описание является важным на данном этапе. Рассказ сначала составлялся по вопросам воспитателя, лучшие ответы детей объединялись в одно связное высказывание. Воспитатель давал образец, подводя детей к самостоятельному описанию. В данных видах работы воспитанники практиковались в умении распространять предложение определениями, дополнениями, глаголами. Согласовывать части речи в предложениях. Выстраивать их в правильной синтаксической форме. Обогащение словаря шло за счет употребления в собственном сообщении готовых форм речи, заданных в текстах для пересказа.

Далее акцент в работе делался на проговаривании своих действий. Ребенку давалась инструкция в полном объеме, он повторял ее и приступал к выполнению, ориентируясь на готовую схему. Выдвигалось условие – проговаривать свои действия в громкой речи. Контроль осуществлялся ребенком самостоятельно, по готовому плану, записанному на карточке или в графическом виде. У школьников со временем необходимость пользоваться карточкой заменялась проговариванием ее содержания по памяти. Проговаривание осуществлялось сначала в громкой речи, потом в шепотной речи. При допущении ошибки взрослый побуждал ребенка к ее нахождению: «Мне кажется, что-то пошло не так», предлагал остановиться, подумать.

На этом этапе встает необходимость в развитии речи – рассуждения. Это сложный тип монологической речи, требующий подготовки. Для этого применялся такой вид деятельности, как экспериментирование.

Перед детьми ставилась проблема, например, «Дышат ли рыбы в воде?». Дети рассуждают, выдвигают предположения. Педагог с помощью вопросов стимулирует поисковую деятельность: «Что есть у рыбы для дыхания?», «Откуда в воде воздух?», «Как это проверить?», «Какой материал нам для этого понадобится?». Проводится опыт. Дети рассказывают, что они выяснили, что было для них новым. Воспитатель дополняет, обобщает

сказанное [17, с. 64]. Наблюдения и опыты с растениями в течение года так же способствуют развитию речи – рассуждения.

С этой же целью проводились игры: «Четвертый лишний», «Небылицы», «Опровержение». Перед детьми стояла задача, обосновать свой ответ, привести аргументы.

При обсуждении мультфильма или инсценировки дети давали оценку поступкам героев. Оценить ситуацию помогали вопросы педагога: «Почему это произошло?», «Как должен был поступить герой?», «Как можно помочь персонажу?» При ответе на вопросы дети практиковались употреблении простых распространенных предложений, сложных бессоюзных и с использованием союзов. Педагог указывал на то, что предложение следует начинать с фразы, содержащейся в вопросе, только потом добавлять союз, потому что. «Почему лиса съела колобка? Лиса съела колобка, потому что лиса хотела есть». Обращалось внимание на логичность высказывания.

На этом этапе развития словесной регуляции возникают новые формы взаимодействия: дети работают в парах. Задача усложняется в том, что появляется общее пространство деятельности и необходимость объяснять и договариваться между собой. Под руководством взрослого закрепляются новые социальные действия. Выполняя задания, дети взаимодействуют с разными партнерами. В паре оказываются ребенок – ведущий и ребенок – ведомый, активный и пассивный. На каждом занятии воспитанник оказывается в новой позиции и получает новый социальный опыт взаимодействия. Обычно не все дети работают одинаково, кто-то из детей выполняет свое задание быстрее, кто-то качественнее, но медленнее. Поэтому пары детей подбирались таким образом, чтобы один из них был более умелым в данном виде деятельности. Педагог предлагал более успешному ребенку помочь товарищу, рассказать, как нужно сделать, направить действия напарника, но не выполнить работу за него. Взрослый давал пример использования культурных речевых форм: «Тебе показать? Разреши, я тебе помогу; Тебе нужно подсказать?» Более слабого педагог

стимулировал обратиться за помощью к более успешному. После выполнения заданий взрослый хвалил детей за то, что один оказывал помощь своему товарищу, а другой конструктивно ее принимал.

На третьем этапе основной задачей выделено развитие умения самостоятельно отражать в речи программу предстоящих действий. Она должна включать цель, средства, материалы, правила, этапы деятельности.

Проводилось обучение составлять свой собственный алгоритм, представлять его в наглядном и словесном варианте. Давались знания о том, что можно обозначить знаком, каким знаком, будет ли он похож на объект или нет (заяц обозначается морковкой), возможно обозначение объекта будет содержать только характерную его часть (острые зубы обозначают крокодила). Знак должен характеризовать обобщенное понятие, например, вместо изображения большого количества игрушек можно нарисовать магазин.

Правильность плана проверялось в работе с другими детьми. Воспитанник представлял алгоритм, другой выполнял работу по представленному плану, сопровождая процесс речью. Оценивался результат. В случае ошибки или возникновения вопросов по ходу работы, рассматривалась возможность доработки алгоритма. Например, были пропущены шаги или не указаны средства. Рассмотрев несколько алгоритмов, составлялся один, коллективный, который был озвучен детьми. Помощь педагога состояла в виде вопросов, подсказок, положительного подкрепления.

В процессе работы усложнялось взаимодействие между детьми. Появляется необходимость согласования интересов, наличия умения обратиться к партнеру в культурной речевой форме, выражать свои потребности словами, обращаться с просьбой ко взрослому или партнеру, выражать отказ или недовольство, никого не обижая. В течение задания каждый высказывал свои предпочтения, другие выслушивали его, вносили предложения, уступали, голосовали, в итоге договаривались.

Помощь педагога состояла в координировании действий детей, в создании возможности проявления себя в совместной деятельности

Для развития планирования в речевом высказывании применялись задания типа: сочинение «Поиск клада», выполнение опыта «Разноцветные сосульки». В первом задании ребятам нужно было написать письмо друзьям, находящимся на острове, оно должно содержать указания на возможные препятствия и средства их преодоления. Давалось задание уложиться в семь шагов, составить алгоритм поиска. В качестве опоры была предложена географическая карта. Дети рассматривали карту, обсуждали возможный план поиска, препятствия, способы их преодоления, нужные средства. Затем составлялся графический алгоритм, организацию этого процесса брал на себя воспитатель. Лучшие предложения детей по оформлению шагов вносились в общий алгоритм. Один из воспитанников составлял устный рассказ. Далее каждый школьник писал свое собственное письмо-сочинение для друзей на острове.

Составление вербального алгоритма по сказке было направлено на развитие умения отражать программу действий в письменной речи. Детям читалась русская народная сказка «Лисичка со скалочкой». После анализа текста и повторного прочтения дети заполняли карточки с окнами для алгоритмических шагов. Школьники вписывали в окна ключевые слова: скалочка; курочка; гусочка; девочка; собака. После написания алгоритма рассказывали сказку.

На занятиях по развитию связной речи дети обучались составлять творческий рассказ. Дети старшего дошкольного возраста придумывали части сказки, рассказываемой педагогом. Рассказ сопровождался показом иллюстраций. Педагог объединял части детских отрывков в единое целое, создавая полный рассказ. Далее дети обучались завершать сказку, начатую педагогом. Взрослый озвучивал начало сказки и предлагал детям придумать продолжение: «Расскажите, как птичка возвращалась весной домой с жарких стран, какие изменения в природе она видела по дороге». Таким образом

задавался план рассказа [36, с. 61]-[37]. Следующим составлялся рассказ «Мишка ждет гостей» по картинкам (мишка моет ягоды, мишка ест ягоды, мишка огорчен, мишка с завязанным ртом). Детям предоставлялась помощь в виде побудительных вопросов, например, что решил сделать мишка. Гузель составила следующий рассказ: «Мишка набрал ягод. Он помыл их, положил на тарелку и начал есть. Он решил: «Может мне завязать рот, чтобы не есть две последние вишенки?» Пришли к нему гости:

– А где же вишенки?

– Я их съел.

Использование диалоговой формы в данном случае обеспечивает логическую и синтаксическую связность высказывания, что является переходной ступенью к монологической речи [28].

Далее детям предлагалось придумать сказку по названию. В процессе рассказов детей совершенствовалось умение употреблять в речи простые распространенные, сложные союзные и бессоюзные предложения, правильно грамматически оформленные.

Таким, образом, проделанная работа позволила обратиться к изучению динамики уровня развития словесной регуляции в поведении у детей 5-9 лет с тяжелыми нарушениями речи.

2.3 Изучение динамики уровня развития словесной регуляции в поведении у детей 5-9 лет с тяжелыми нарушениями речи

Для оценки результатов формирующего эксперимента был проведен контрольный эксперимент.

Цель контрольного этапа исследования – изучить динамику развития словесной регуляции в поведении у детей 5-9 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Анализ результатов осуществлялся по выделенным нами показателям и диагностическим заданиям, представленным в параграфе 2.1.

В речевом материале диагностического задания «Понимание речи» для школьников были изменены следующие вопросы: Петю встретил Миша. Кто приехал? Внука проводил дедушка. Кто уехал? Охотник шел за собакой. Кто шел впереди? Куст ниже дерева, что выше?

Результат проведения этого задания показал значительный рост уровня понимания инструкции. Высокий уровень выявлен у девяти человек, что составило 45%, это больше на 20%, чем в констатирующем эксперименте. К этой группе добавились Азиз Р., Гузель Р., Ильдар Р. Они повторяли задание, сверяя свои действия с инструкцией. Илья П., Давид М. правильно отвечали на вопросы.

Ребятам со средним уровнем требовалось повторение инструкции. Они переспрашивали, действовали ошибочно, при повторе исправляли ошибку или давали правильный ответ. Повторить вопрос от начала до конца затруднялись. Эту группу составили девять человек, 45%. Шесть воспитанников с низким уровнем подняли свой уровень до среднего. Таким образом, их количество увеличилось на 10%.

Низкий результат показали два человека, что на 30 % меньше, чем на предыдущем этапе исследования. Алишер М. давал ошибочные ответы. Объясняется это тем, что ребенок недостаточно хорошо ориентируется в грамматических категориях русского языка, так как воспитывался в двуязычной семье. У Сергея Я. Отмечалось низкое сосредоточение, задания не дослушивались, требовалось повторение.

Результаты представлены в таблице 8.

Таблица 8 – Сравнительные результаты диагностического задания 1

Этап эксперимента	ВУ	СУ	НУ
Констатирующий	25%	35%	40%
Контрольный	45%	45%	10%

Анализируя показатели выполнения методики «Лабиринты» отмечается рост количества детей, имеющих высокий и средний уровни способности удерживать инструкцию и следовать ей на протяжении всего выполнения задания. Детей, имеющих высокий уровень стало на 10% больше, это Настя Ш. и Илья П. Шесть человек (30%) смогли повторить задание, правила. Нарушения и отступления от инструкции выявлено не было, часть детей комментировали действия. Данил А.: «Я не пересек стенку, надо вернуться и пойти правильной дорогой».

Со средним уровнем выявлено одиннадцать человек (55%), справились с работой, выполнили задание самостоятельно, сумели повторить правила, но следовали им не всегда. Почти у всех наблюдалось отхождение от правил - отрыв карандаша от бумаги. Даша Ч. затратила на выполнение задания большое количество времени, выполняла задачу в умственном плане, прослеживая маршрут несколько раз. Ильдар Р. несколько раз переспрашивал, можно ли пересечь линию, действовал методом проб, часто возвращаясь к началу задания, но активно комментировал свои действия. Сергей затруднялся в повторении правил, контроль осуществлял педагог.

Низкий уровень показали три человека (15%). Они не соблюдали правила, пересекали линии, чтобы выйти из лабиринта. Этим детям требовалась направляющая помощь. Пять человек (25%), имевших низкий уровень на предыдущем этапе исследования улучшили свои показатели до средних.

Результаты представлены в таблице 9.

Таблица 9 – Сравнительные результаты диагностического задания 2

Этап эксперимента	ВУ	СУ	НУ
Констатирующий	20%	40%	40%
Контрольный	30%	55%	15%

В третьем задании для определения уровня сопроводительной речи, словесного планирования и отчета дошкольникам необходимо было выполнить поделку «Дом на курьих ножках». На подготовительном этапе проводилась беседа о том, какие дома бывают, почему строят дома на «ножках». Детям предлагались иллюстрации с изображением разных построек, каждая из которых обсуждалась. Проводилось описание по вопросному плану педагога. Каждый выбирал себе картинку и рассказывал, как он будет делать дом, из каких, предложенных материалов. В процессе изготовления поделки оценивалась степень сопровождения речью выполнения, умение рассказать о проделанной работе. В полной мере с заданием справились три дошкольника (15%). Гузель Р., Вероника Ш., Настя А. составили описание дома, включившее материалы, способы действия. Использовали рассуждение о преимуществе их выбора. В процессе выполнения меняли план работы, обращались за помощью к педагогу. Настя А. : «На ножках из палочек мой домик не держится, надо заменить их на спичечные коробки». Педагог: «Как можно еще сделать ножки устойчивыми?» Обсуждались различные варианты, дети фиксировали в речи действия взрослого, давали полный отчет о проделанной работе. Шесть дошкольников (30%) показали средний уровень. Воспитанники недостаточно использовали речь в процессе работы. Постоянно требовалась стимулирующая помощь в виде вопросов. Педагог: «В твоём доме будут окна?» Ангелина Г.: «Окна вырежу из желтой бумаги, там будет свет». Педагог: «Как попасть в дом?» Ангелина Г.: «Из линейки сделаю трамплин, а дверь вырежу из бумаги, розовой». Отчет давали также по вопросам, собственный рассказ самостоятельно не составляли. Света Я. показала низкий уровень выполнения задания: на вопрос о способах выполнения отвечала: «Я не знаю», поделку выполняла совместно с педагогом, договаривала предложения, начатые взрослым. Пыталась рассказать о проделанной работе, но отмечалось низкое качество речи, использовалось большое количество слов: это, туда, вот так. Нужную, правильно

сформулированную педагогом фразу, повторяла. Часто жестикулировала, показывая детали и место их крепления.

Среди школьников, выполнявших решение примеров, высокий уровень сопровождения процесса речью показали четыре человека (20%). Улучшили свой результат Настя С., Илья П., Максим М., выполнив задание правильно. Ребята действовали согласно алгоритму, Настя С. проговаривала решение вслух, смогла объяснить выполнение примера. Максим М., озвучивая решение в шепотной речи, переходил к действию в уме. Все смогли объяснить правила для других.

Шесть школьников (30%) справились с выполнением на среднем уровне. Из них четыре человека имели низкий уровень на этапе первичного обследования. Этим детям требовалась помощь в виде контроля. Частично процесс выполнения задания озвучивал педагог, при получении неверного результата ученик возвращался назад и решал пример, проговаривая в громкой речи. Объяснить, дать речевой отчет самостоятельно не всегда получалось.

Таким образом, семь человек (35%) выполнили задание в соответствии с показателями высокого уровня, что больше на 30%, чем в констатирующем эксперименте. Восемь человек улучшили свои умения до средних, у четверых значительных изменений не наблюдалось. Всего со средним уровнем двенадцать человек (60%). Один ребенок (5%) показал низкий результат, испытывая значительные трудности в речевом сопровождении процесса.

Результаты представлены в таблице 10.

Таблица 10 – Сравнительные результаты диагностического задания 3

Этап эксперимента	ВУ	СУ	НУ
Констатирующий	5%	50%	45%
Контрольный	35%	60%	5%

Анализ умения воспроизвести рассказ с опорой на предварительно составленную программу (пересказ), оценка качества речи показали, что четыре человека (20%) справились с заданием на высоком уровне. Три человека (15%) Вероника Ш., Вероника Ш., Настя А., Данил А. повысили свой уровень. Они самостоятельно, точно передали содержание рассказа после первого предъявления, использовали верные грамматические конструкции, затруднений в поиске слов не наблюдалось.

Увеличилось количество детей со средним уровнем с 7 до 13 человек на 30%. Дети составляли рассказ по вопросам после второго предъявления. Часто не могли начать пересказ самостоятельно. Для начала следующей смысловой части также требовалась подсказка. В рассказе «Еж» И. Соколова-Микитова слова «нора», «зимовище» воспитанники заменяли на «берлогу». Присутствовали смысловые замены слов (мох- муха). Гузель: «У ежика мало еды осенью. Ему трудно ярких ящериц находить, жуков и лягушек. Он приносил сухие листья и мух. Скоро он в берлоге останется зимой». Ильдар просил подсказать начало и конец рассказа, добавил несуществующие однородные члены предложения: «Еж делает запасы: шишки, орешки, зернышки, помидоры, капусту». Несмотря на заметное улучшение качества рассказов этих детей по сравнению с предыдущими, наблюдаются недостаточные знания об окружающем, трудности с подбором слов, что мешает подняться им на более высокий уровень.

Низкий уровень показали три человека (15%) вместо 12 (60%). Рассказ Сережи Я. не соответствовал тексту, отмечено изменение смысла. Света Я. неоднократно пыталась пересказать текст, договаривая фразы. Просила повторить рассказ. После нескольких попыток выполнила пересказ с помощью вопросов педагога.

Сравнительные результаты диагностического задания 4 представлены в таблице 11.

Таблица 11 – Сравнительные результаты диагностического задания 4

Этап эксперимента	ВУ	СУ	НУ
Констатирующий	5%	35%	60%
Контрольный	20%	65%	15%

Оценка умения составлять программу сообщения с опорой на наглядность, связывать действия, изображенные на картинках в единый сюжет, показала, что рассказы пяти человек (25%) соответствуют высокому уровню, что на 20 % выше, чем при первичном обследовании. В сообщениях этих детей последовательность событий не нарушена, присутствует логическая связь между фрагментами, соответствующими теме, грамотное лексико-грамматическое оформление.

Умения четырех человек выросли до среднего уровня на 20%. В итоге десять воспитанников (50%) справились с заданием с помощью педагога. В большинстве случаев логическая последовательность не была нарушена, присутствовали стереотипные высказывания, отмечался поиск слов.

Дошкольники составляли рассказ по серии картинок «Хитрый ежик». Гузель Р. выстроила рассказ логически правильно, но допускала излишнее повторение местоимения он, наречия потом: «Мальчик пришел на поляну. Он срывал яблоки. Потом он с другого дерева срывал. Потом он увидел корзину – нет яблок! И сказал: «Кто мои яблоки похитил?» Он собирал опять и догадался: «Это ежик мои яблоки схватил!» Ильдар Р. и Азиз Р. составляли краткие рассказы, используя простые предложения, не передавая в полной мере всю картину сюжета: «Мальчик доставал яблоки и упали они. Ежик схватил яблоки, побежал и съел. Мальчик сказал: «Где яблоки?» Данил А. составил рассказ по серии картинок «Неудачная прогулка», состоящей из 6 частей. Разложил картинки в неверной последовательности, но уверенно отстаивал свою версию рассказа: «Собака грустная, потому что не любит гулять на поводке, поэтому эта картинка должна стоять вначале».

Низкая способность к составлению рассказа отмечена у трех человек (15%). Света Я. рассказывала по каждой картинке в отдельности, не связывая их между собой: «Вот ежик идет. Здесь тоже ежик. Другой ежик несет яблоки». В рассказе Давида М. была нарушена связь слов в предложении и связь предложений между собой: «От собаки были цветы. Навстречу пчела. Пчела укусила». Присутствовал поиск нужного слова.

Результаты представлены в таблице 12.

Таблица 12 – Сравнительные результаты диагностического задания 5

Этап эксперимента	ВУ	СУ	НУ
Констатирующий	10%	30%	60%
Контрольный	25%	50%	25%

На основании показателей пяти методик был определен уровень словесной регуляции воспитанников (Приложении В). Отмечается увеличение количества детей, имеющих высокий уровень на 15%. Шесть человек: Вероника Ш., Настя А., Настя С., Данил А., Илья П., Максим М. понимают инструкцию, могут ее повторить, проявляют самостоятельность в выполнении задания, комментируют свои действия, способны рассказать о проделанной работе, выстроить речевой план действий.

Одиннадцать человек (55%) показали средний уровень развития словесной регуляции в поведении. Из них три ребенка: Азиз Р., Ильдар Р., Гузель Р. остались на этом же уровне, но при этом, улучшили свой результат. Их общий балл по 5 методикам увеличился с 9 до 12. Диана М., Даша Ч., Ангелина Г., Катя Г., Георгий З., Максим М., ранее имевшие низкие показатели, подняли свой уровень до среднего. При организации речевого высказывания этим детям требовалась помощь в виде вопросов, словесного образца, подсказок, контроля действий. Наблюдалось не всегда правильное грамматическое оформление сообщения, поиск и замены слов. В процессе

деятельности речь дети дошкольного возраста задействовали только после уточняющих вопросов педагога. Одновременное выполнение действий и их проговаривание для дошкольников было затруднительно. Младшие школьники активно озвучивали процесс выполнения задания в громкой и в шепотной речи, могли составить рассказ о проделанных операциях с опорой на алгоритм, спланировать высказывание с помощью вопросов педагога. Этой группе детей требовался контроль со стороны взрослого.

Три человека (15%) остались на низком уровне. Света Я. активно сопровождала речью все задания, но ни с одним из них не справилась. Наблюдалось отсутствие логики высказывания, инструкции не следовала, задания выполнялись совместно с педагогом. Сергей Я. и Сергей Э. также действовали под непосредственным руководством педагога, в «оречевлении» работы основную роль занимал взрослый.

Наибольшие трудности вызывали задания по составлению рассказа по серии сюжетных картинок и пересказу, требующие достаточно полного словарного запаса, способности его актуализировать, умения составить программу высказывания. При этом отмечается повышение общей организованности детей в процессе выполнения работы. Ребята четко выделяют этапы работы в соответствии с инструкцией (вербальной и наглядной). Младшие школьники активно используют речь при выполнении работы. Обращают внимание на грамматическое и синтаксическое оформление собственной речи. Отмечается повышение речевой инициативности: задают вопросы, выражают просьбу о помощи.

Анализ результатов: полученных после организации и проведения диагностических методик на контрольном этапе эксперимента свидетельствует о положительной динамике уровня развития у детей 5-9 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Количественный анализ результатов диагностики развития словесной регуляции у детей 5-9 лет с тяжелыми нарушениями речи представлены в таблице 13.

Таблица 13 – Количественный анализ результатов диагностики развития словесной регуляции у детей 5-9 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Этап эксперимента	ВУ 13-15 баллов	СУ 8-12 баллов	НУ 5-7 баллов
Констатирующий	15%	35%	50%
Контрольный	30%	50%	15%

Графически сравнительные результаты развития словесной регуляции в поведении у детей 5-9 лет с тяжелыми нарушениями речи представлены на рисунке 2.

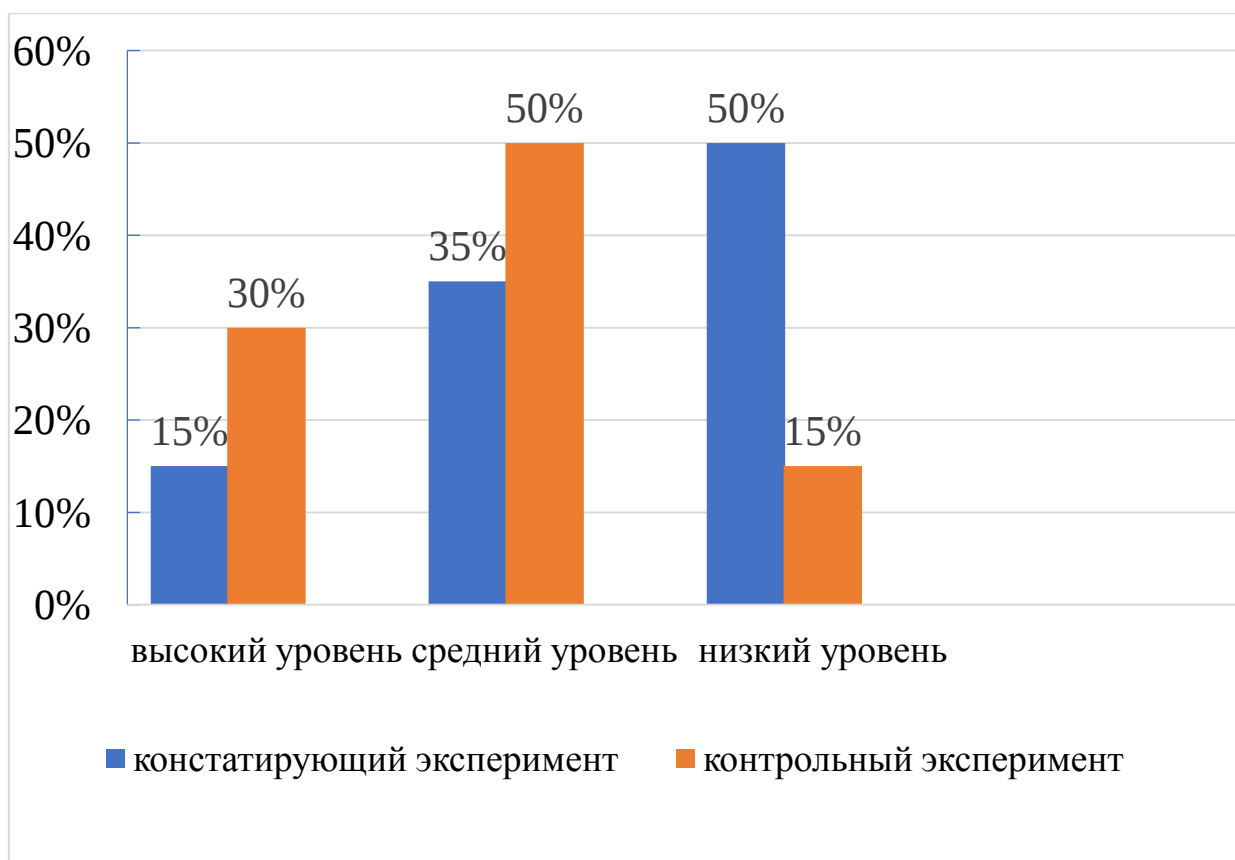


Рисунок 2 – Сравнительные результаты развития словесной регуляции в поведении у детей 5-9 лет с тяжелыми нарушениями речи

В процессе коррекционно-развивающей работы были достигнуты положительные результаты. В деятельности детей наблюдается следование

инструкции, сопровождение ее собственной речью, умение дать речевой отчет о проделанной работе, выстроить словесный план действий. Выросли показатели по всем методикам, однако ниже других вырос уровень развития связной речи. При составлении рассказов наблюдались лексические замены, частое употребление местоимений, повторы, что свидетельствует о трудностях освоения словаря. Построение коротких текстов, составленных из простых предложений без сложноподчинительной связи, а также использование диалогической речи в рассказе говорит о трудностях программирования высказывания [3].

Полученные результаты свидетельствуют о замедленном процессе формирования внутренней речи и недостаточностью лексико-грамматических средств для ее перехода во внешнюю форму.

Выводы по второй главе

Во второй главе изложены результаты экспериментальной работы по развитию словесной регуляции в поведении у детей 5-9 лет с тяжелыми нарушениями речи.

Анализ результатов констатирующего эксперимента позволил выделить высокий, средний и низкий уровень развития словесной регуляции поведения у детей с тяжелыми нарушениями речи. Три человека (15%) показали высокий уровень. Они понимают и принимают инструкцию, следуют ей на протяжении всего выполнения задания, отмечается самостоятельность выполнения, построения высказывания. Дают качественный речевой отчет, могут планировать в речи этапы предстоящей работы, используют словесное сопровождение. Семь человек (35%) показали средний уровень развития словесной регуляции. Этим детям в процессе выполнения заданий требовалась помощь в виде вопросов, подсказок, при повторении инструкции опускали ее части. Речь использовалась фразовая или простые предложения. Дети испытывали трудности в построении

программы высказывания. Низкий уровень развития словесной регуляции деятельности отмечался у 10 человек (50%). Эти дети испытывают затруднения в понимании инструкции, необходим пошаговый контроль и озвучивание педагогом деятельности ребенка. Сопроводительную речь эти дети не используют. Отмечается отсутствие текстовой связности, затруднения в программировании высказывания, преобладание диалогической формы речи; бедность словарного запаса, однотипность фраз и предложений.

Развитие словесной регуляции в поведении у детей 5-9 лет с тяжелыми нарушениями речи проводилось при соблюдении следующих психолого-педагогических условий: организация этапов работы должна учитывать уровень развития словесной регуляции в поведении, возрастные возможности и индивидуальные различия ребенка; совместная коррекционно-развивающая деятельность педагога и ребенка осуществляется при поддержке положительной мотивации и речевой инициативности дошкольника; необходимо проведение просветительской работа по данной теме и организация взаимодействия с семьями воспитанников.

В соответствии с выделенными уровнями развития словесной регуляции были определены этапы работы, соответствующие им направления: развитие понимания и принятия инструкции, обучение словесному отчету о выполненных действиях, стимуляция речевой активности в процессе выполнения деятельности, обучение речевому планированию, повышение качества связной речи.

Эффективность решения поставленных задач достигалась с помощью приемов: дробное предъявление инструкции; речевой образец взрослого; повторение; вопросы к детям; повтор педагогом ответа ребенка, оречевление собственной деятельности ребенком в громкой и шепотной речи; применение схем, наглядности; приемы развития связной речи.

В итоге экспериментальной работы был и достигнуты качественные изменения, в развитии словесной регуляции в поведении у детей 5-9 лет с

тяжелыми нарушениями речи. Увеличилось количество детей, имеющих средний и высокий уровень словесной регуляции на 15%. Положительная динамика наблюдается в развитии умения понимать инструкцию, сопровождать собственные действия речью, составлять рассказ о проделанной работе, планировать последующие действия. Повысился контроль над собственной речевой деятельностью. Выросли показатели по всем методикам, однако ниже других вырос уровень развития связной речи. Отмечаются трудности освоения словаря, сложности программирования высказывания, дошкольники недостаточно используют речь при выполнении заданий. Полученные результаты свидетельствуют о замедленном процессе формирования внутренней речи и недостаточностью лексико-грамматических средств для ее перехода во внешнюю форму и указывают на необходимость продолжения работы в направлении повышения качества связной речи.

Рост показателей развития словесной регуляции при выявленных трудностях свидетельствует об эффективности коррекционно-развивающей работы.

Заключение

Проведенное исследование подтвердило выдвинутую нами гипотезу и позволило сделать следующие выводы.

Анализ научной литературы показал, что проблема формирования словесной регуляции в поведении занимает важное место в коррекционно-развивающей работе с детьми, имеющими нарушения речи. Неумение регулировать свое поведение и деятельность отражается на школьной успеваемости и влечет за собой проблемы в социальном и личностном развитии. Необходимость развития способности к саморегуляции отражена в Федеральном государственном стандарте образования.

На основании изучения трудов Л.С. Выготского, В.И. Лубовского, А.Р. Лурии определена сущность понятия словесной регуляции в поведении, как способности, возникающей на инструктирующую речь, включающую обозначение словом предмета и обобщение действий и явлений окружающей действительности. Выделены специфические особенности развития словесной регуляции у детей с тяжелыми нарушениями речи: замедленная динамика развития; несовершенство психических процессов (память, внимание, мышление), влияющих на ее формирование; низкая готовность использования речи в деятельности.

Результаты констатирующего эксперимента по выявлению развития уровня словесной регуляции в поведении у детей с тяжелыми нарушениями речи свидетельствуют о том, что большинство детей имеют низкий и средний уровень развития данной способности. Эти дети испытывают затруднения в понимании инструкции, необходим пошаговый контроль и озвучивание педагогом деятельности ребенка. Сопроводительную речь они не используют. Дети испытывают трудности в построении программы высказывания. Не всегда наблюдается логичность сообщения.

В данном исследовании были реализованы психолого-педагогические условия, способствующие успешному развитию словесной регуляции

в поведении у детей с тяжелыми нарушениями речи 5-9 лет (организация этапов работы с учетом возрастных возможностей и индивидуальных особенностей, поддержание положительной мотивации и речевой инициативности ребенка, оказание частичной и адресной помощи, обеспечение взаимодействия с семьями воспитанников по принципу сотрудничества). Этапность работы определялась задачами, определенными для каждого уровня развития. Основные направления работы: развитие понимания и принятия инструкции, обучение словесному отчету о выполненных действиях, стимуляция речевой активности в процессе выполнения деятельности, обучение речевому планированию, повышение качества связной речи.

Данные контрольного эксперимента свидетельствуют о положительной динамике развития словесной регуляции в поведении у детей 5-9 лет с тяжелыми нарушениями речи. Отмечается увеличение количества детей, имеющих высокий и средний уровень на 15%. Они понимают инструкцию, могут ее повторить, проявляют самостоятельность в выполнении задания, комментируют свои действия, способны рассказать о проделанной работе, выстроить речевой план действий. Количество детей с низким уровнем снизилось на 35%.

Таким образом, словесная регуляция в поведении у детей с тяжелыми нарушениями речи успешно формируется при создании специальных психолого-педагогических условий.

Список используемой литературы

1. Ананьев Б. Г. Психология чувственного познания / Академия пед. Наук РСФСР. М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1960. С. 348.
2. Ахутина Т. В., Иншакова О. Б. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников. Издание 2 – е, исправленное и дополненное. М. : В. Секачев, 2014. С. 84-90.
3. Ахутина Т. В. Нейролингвистика нормы // Первая Международная конференция памяти А. Р. Лурия. Сборник докладов. М. : Фак. Психологии МГУ, 1998. 368 с.
4. Безрукова В. С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога). Екатеринбург. 2000. С. 601.
5. Бойко Е. И. Механизмы умственной деятельности. (Динамические временные связи) / Науч.-исслед. ин-т общей и пед. психологии Акад. пед. наук СССР. М. : Педагогика, 1976. 248 с.
6. Верани А. Роль внутренней речи в высших психических процессах // Культурно историческая психология. 2010. № 1. С. 7-17 URL: <http://psyjournals.ru/kip/> (дата обращения: 12.11.2019).
7. Вильшанская А. Д. Формирование приемов умственной деятельности у младших школьников с ЗПР на занятии дефектолога // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. 2005. № 5. С.73-77.
8. Володина В. С. Альбом по развитию речи. М. : РОСМЭН, 2014. 96 с.
9. Воробьева В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб. пособие. М. : АСТ : Астрель : Транзиткнига, 2006. 158 с.
10. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии / под ред. В.В. Давыдова. М. Педагогика, 1982 С. 108. (Акад. пед. наук СССР).

11. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии / под ред. В.В. Давыдова. М. Педагогика, 1982 С. 319. (Акад. пед. наук СССР).
12. Гальперин П. Я., Кабыльницкая С. Л. Экспериментальное формирование внимания. М.: Издательство Московского ун-та, 1974. С. 99.
13. Глухов В. П. Основы психолингвистики: учебное пособие для студентов педвузов. М. : АСТ: Астрель, 2005. С. 195.
14. Глухов В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. 2-е изд., испр. М. : АРКТИ, 2004. 168 с.
15. Давидович Л. Р., Алмазова А. А., Антипова Ж. В. Логопедия. Системное недоразвитие речи у детей школьного возраста: изучение, развитие лингвистических способностей, реабилитация: учебное пособие. М. : Изд-во Московского психолого-социального университета, 2016. С. 8.
16. Довольнова И. В. Формирование инициативности у детей 6-8 лет: Метод. Пособие. М.: ТЦ Сфера, 2020. С. 45.
17. Дыбина О. В., Рахманова Н. П., Щетинина В. В. Неизведанное рядом: Опыты и эксперименты для дошкольников / Под редакцией О.В. Дыбиной. 2-е изд., испр. М.: ТЦ Сфера, 2015. С. 64. (Ребенок в мире поиска).
18. Елецкая О. В., Логинова Е. А., Пеньковская Г. А., Смирнова В. П., Тараканова А. А., Тимакова С. М., Щукина Д. А. Мониторинг коррекционно-логопедической работы: учебно-методическое пособие / под ред. О.В. Елецкой. М. : ФОРУМ: ИНФРА-М, 2016. С. 35.
19. Ефименкова Л. Н. Формирование речи у дошкольников. М.: Национальный книжный центр, 2016. С. 131–148.
20. Жинкин Н. И. Язык – речь – творчество. М. : Лабиринт. 1998. – 368 с.
21. Иванова И. И. О некоторых аспектах проблемы «Личность и сознание. Проблемы личности». М. : Наука. 1969. С. 421-422.

22. Ильина М. Н. Психологическая оценка интеллекта у детей. СПб. : Питер, 2006. С. 279.
23. Катаева А. А., Стребелева Е. А. Дошкольная олигофренопедагогика. Учебник для студентов высших учебных заведений. М. : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2005. 208 с.
24. Климонтович Е. Ю. Увлекательная логопедия. Учимся говорить правильно. Для детей 4-5 лет. Изд. 3-е. М. : Теревинф, 2017. 88 с.
25. Климонтович Е. Ю. Увлекательная логопедия. Учимся говорить фразами. Для детей 3-5 лет. Изд. 3-е. М. : Теревинф, 2017. 88 с.
26. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь. М.: Академия, 2003. С. 73.
27. Коноваленко В. В. Хлоп-топ. Нетрадиционные приемы коррекционной логопедической работы с детьми 6-12 лет. М. : Издательство ГНОМ, 2015. С. 26.
28. Лепская Н. И. Язык ребенка (онтогенез речевой коммуникации). М. : Изд-во МГУ, 1997. 151 с.
29. Логинова Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с ЗПР: Учебное пособие / Под редакцией Л. С. Волковой. Санкт-Петербург. : ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004. С. 113
30. Логинова Н. Э. Роль словесной регуляции в общем и речевом развитии ребенка // Омский научный вестник. 2007. № 5 (59) Серия «Общество. История. Современность» С. 161-164 URL: – <http://vestnik.omgtu.ru/> (дата обращения: 19.11.2019).
31. Лубовский В. И. Развитие словесной регуляции действий у детей (в норме и патологии). М.: Педагогика, 1978. 224 с.
32. Лурия А. Р. Основы нейролингвистики. М. : Изд-во Москв. Ун-та, 1975. 253 с.
33. Лурия А. Р. Язык и сознание. / Под редакцией Е. Д. Хомской. М: Изд-во Моск. Ун-та, 1979. С.121.

34. Лурия А. Р., Юдович Ф. Я. Речь и развитие психических процессов у ребенка. Экспериментальное исследование. Изд-во Акад. Пед. наук РСФСР, 1956. 94 с.
35. Мухина В. С. Психология дошкольника / Под ред. Л. А. Венгера. М. : Просвещение, 1975. С. 176.
36. Нищева Н. В. Развитие связной речи детей дошкольного возраста с 2 до 7 лет. Методические рекомендации. Конспекты занятий. СПб. : ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2017. С. 61.
37. Нищева Н. В. Родителям о речи ребенка. СПб. : Детство – Пресс, 2012. 12 с.
38. Российская Е. Н. О некоторых приемах формирования готовности к овладению самостоятельной письменной речью учащимися с тяжелыми нарушениями речи. // Дефектология. 2000. № 2. С. 74-81.
39. Салмина Н. Г., Филимонова О. В., Сильнова О. Г. Путешествие в мир знаков. Учебник-тетрадь для первого класса. М. : АРКТИ, 1999. 104 с.
40. Семеренко И. Г. Готовим ребенка к чтению и письму. СПб. : Издательский Дом «Литера», 2016. 32 с.
41. Сеничкина В. В. Конспекты тематических занятий по формированию лексико-грамматических категорий языка и развитию связной речи у детей с ОНР: Методическое пособие. СПб. : ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2012. С. 22.
42. Слепович Е. С. Работа с детьми с интеллектуальной недостаточностью: практика специальной психологии. Санкт-Петербург: Издательство : Речь, 2008. С. 131.
43. Соколов А. Н. Внутренняя речь и мышление. М. 1967, С. 40.
44. Сохин Ф. А. О задачах развития речи // Психология дошкольника. Хрестоматия / сост. Г. А. Урунтаева. 2-е изд., перераб. и доп. М. : ИЦ «Академия», 2003. 408 с.
45. Ткаченко Т. А. Большая книга заданий и упражнений на развитие связной речи малыша. М. : Издательство Эксмо, 2006. 136 с.

46. Ушакова Т.Н. Проблема внутренней речи // Вопросы психологии. 1985. № 2 С. 39-51.
47. Фотекова Т. А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников: методическое пособие. 2-е издание. М.: Айрис-пресс, 2007. С. 20.
48. Фридман Л. М., Кулагина И. Ю. Психологический справочник учителя. М. : Просвещение, 1991. 287 с.
49. Чиркина Г. В. Основы логопедической работы с детьми: Учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических вузов. М. : АРКТИ, 2011. С. 64.
50. Шаталова О. А. Готовность детей 6-7 лет к школе в свете требований ФГОС: диагностический инструментальный для педагога-психолога: Методическое пособие. Смоленск: ГАУ ДПО СОИРО, 2016. С. 70.
51. Эльконин Б. Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л. С. Выготского). М.: Тривола, 1994. С. 13-17.
52. Эльконин Д. Б. Развитие устной и письменной речи учащихся. / Под редакцией В. В. Давыдова, Т. А. Нежновой. М. : ИНТОР, 1998. 112 с.
53. James Fallows “Interesting Software Update: Tinderbox How-to, Jerry’s Brain,” The Atlantic, March 9, 2015 URL: <https://www.theatlantic.com/technology/archive/2015/03/interesting-software-update-tinderbox-how-to-jerrys-brain/387181/> (дата обращения: 12.02.2021).
54. Jacques Haenen. Outlining the teaching–learning process: Piotr Gal’perin’s contribution. // Learning and Instruction 11 (2001) Vol. 157–170 URL: https://www.researchgate.net/publication/222533036_Outlining_the_teaching-learning_process_Piotr_Gal'perin's_contribution (дата обращения: 12.02.2021).
55. Guerrero, M. C. M. de (1994). Form and functions of inner speech in adult second language learning. In Lantolf & Appel (eds.), 83–115. URL:

<https://www.cambridge.org/core> (дата обращения: 12.02.2021).

56. Gust N. Emotionsregulationsstrategien im Vorschulalter: Wissen über Emotionsregulationsstrategien und Zusammenhänge zu Kognition und Sozialverhalten. Bremen, 2014. P. 109. URL: <https://pdfslide.org/documents/emotionsregulationsstrategien-im-vorschulalter-wissen-entwicklungsaufgaben.html> (дата обращения: 12.02.2021).

57. Launay C., Borel-Maisonny. Les troubles du langage de la parole et de la voix chez l'enfant. Paris : Masson & C., 1972. URL: <https://e-catalog.nlb.by/Record/BY-NLB-br0001283858> (дата обращения: 12.02.2021).

58. Hubbard T. L. Auditory imagery: empirical findings // Psychological bulletin, 2010. Vol. 136. № 2. P. 302-329. URL: <http://www.iapsych.com/articles/hubbard2010.pdf> (дата обращения: 12.02.2021).

Приложение А

Список детей экспериментальной группы.

Таблица А.1 – Список детей экспериментальной группы

№ п/п	Список детей	Возраст	Заключение
1	Азиз Р.	5 лет 5 мес.	ОНР 3 у.р.р.
2	Ильдар Р.	6 лет 2 мес.	ОНР 3 у.р.р.
3	Гузель Р.	7 лет	ОНР 3 у.р.р.
4	Диана М.	5 лет 6 мес.	ОНР 3 у.р.р.
5	Настя А.	6 лет 3 мес.	ОНР 3 у.р.р.
6	Вероника Ш.	6 лет 9 мес.	ОНР 3 у.р.р.
7	Света Я	5 лет 5 мес.	ОНР 2 у.р.р.
8	Даша Ч.	7 лет	ОНР 3 у.р.р.
9	Ангелина Г.	6 лет	ОНР 3 у.р.р.
10	Сережа Я	5 лет 3 мес.	ОНР 2 у.р.р.
11	Давид М.	8 лет	Нарушение письменной речи
12	Настя С.	8 лет 5 мес.	Нарушение письменной речи
13	Катя Г	7 лет 10 мес.	ОНР 3 у.р.р.
14	Данил А.	9 лет	Нарушение письменной речи
15	Георгий З	8 лет 1 мес.	Нарушение письменной речи
16	Илья П.	8 лет 9 мес.	Нарушение письменной речи
17	Алишер М.	8 лет 1 мес.	Нарушение письменной речи
18	Максим Я.	7 лет 3 мес.	ОНР 3 у.р.р.
19	Максим М.	9 лет	Нарушение письменной речи
20	Сергей Э.	8 лет 4 мес.	Нарушение письменной речи

Приложение Б

**Результаты выявления уровня развития словесной регуляции
в поведении у детей 5-9 лет с тяжелыми нарушениями речи на
констатирующем этапе эксперимента**

Таблица Б.1 – Сводная таблица по итогам констатирующего эксперимента

№ п/п	Список детей	Методи ка 1	Методи ка 2	Методи ка 3	Методи ка 4	Метод ика 5	Общий балл
1	Азиз Р.	2	2	2	2	1	9
2	Ильдар Р.	1	2	2	2	2	9
3	Гузель Р.	2	2	2	2	2	10
4	Диана М.	1	1	1	1	1	5
5	Вероника Ш.	3	2	3	2	2	12
6	Настя А.	3	3	2	2	2	12
7	Света А.	1	1	1	1	1	5
8	Даша Ч.	2	2	1	1	1	7
9	Ангелина Г.	2	2	2	1	1	8
10	Сережа Я.	1	1	1	1	1	5
11	Давид М.	2	1	2	1	1	7
12	Настя С.	3	3	2	2	3	14
13	Катя Г.	2	1	1	1	1	6
14	Данил А.	3	3	3	2	3	14
15	Георгий З.	1	1	1	1	1	5
16	Илья П.	2	2	2	1	2	9
17	Алишер М.	1	1	1	1	1	5
18	Максим Я.	1	1	1	1	1	5
19	Максим М.	3	3	2	2	2	12
20	Сергей Э.	1	1	1	1	1	5

Уровни развития по каждой методике.

Высокий: 3 балла,

Средний: 2 балла,

Низкий: 1 балл.

Уровни развития словесной регуляции (сумма по пяти методикам).

Высокий: 13 -15 баллов,

Средний: 8 -12 баллов,

Низкий 5 -7 баллов.

Приложение В
Результаты изучения уровня развития словесной регуляции в поведении
у детей 5-9 лет с тяжелыми нарушениями речи на контрольном этапе
эксперимента

Таблица В.1 – Сводная таблица по итогам контрольного эксперимента

№ п/п	Список детей	Методи ка 1	Методи ка 2	Методи ка 3	Методи ка 4	Метод ика 5	Общий балл
1	Азиз Р.	3	2	2	2	2	11
2	Ильдар Р.	3	2	2	2	2	11
3	Гузель Р.	3	2	3	2	2	12
4	Диана М.	2	2	2	2	1	9
5	Вероника Ш.	3	3	3	3	3	15
6	Настя А.	3	3	3	3	3	15
7	Света Я.	2	2	1	1	1	7
8	Даша Ч.	2	2	2	2	2	10
9	Ангелина Г.	2	2	2	2	2	10
10	Сережа Я.	2	1	2	1	1	7
11	Давид М.	3	2	2	2	1	10
12	Настя С.	3	3	3	3	3	15
13	Катя Г.	2	1	2	2	2	9
14	Данил А.	3	3	3	3	2	14
15	Георгий З.	2	2	2	2	3	11
16	Илья П.	3	3	3	2	2	13
17	Алишер М.	1	2	2	2	2	9
18	Максим Я.	2	2	2	2	2	10
19	Максим М.	2	3	3	2	3	13
20	Сергей Э.	2	1	2	1	1	7

Уровни развития по каждой методике.

Высокий: 3 балла,

Средний: 2 балла,

Низкий: 1 балл.

Уровни развития словесной регуляции (сумма по пяти методикам).

Высокий: 13 -15 баллов,

Средний: 8 -12 баллов,

Низкий 5 -7 баллов.

Приложение Г

Консультация для воспитателей
«Развитие словесной регуляции у дошкольников с нарушениями речи
в игровой деятельности»

Период дошкольного детства славится быстрым темпом физического и психического развития. Именно в этот отрезок жизни осваивается огромный объем информации, вырабатываются многие умения и навыки. На протяжении детства ребенок познает мир через ощущения и восприятие, осмысливает и запоминает происходящее, но и пытается приспособить окружающую среду к своим нуждам. Для получения результата ему необходимо произвести ряд сложных действий, которые составляют поведение.

Практически с самого раннего детства деятельность ребенка регулируется словом. Речь организует взаимодействие всех психических процессов. Уровень ее развития влияет на успешность осуществления любого вида деятельности.

У детей с общим недоразвитием речи неравномерно и искаженно развиваются все ее стороны: не сформировано фонематическое восприятие, нарушения звукопроизношения, бедный словарный запас пассивный и активный, нарушения грамматического строя и связной речи.

В процессе деятельности эти дети испытывают следующие сложности. Умение делать анализ образца на низком уровне, что влечет за собой невозможность составить грамотный описательный рассказ. Трудности в запоминании и воспроизведении инструкции. Самостоятельно не могут планировать деятельность и отразить ее в речи. При предъявлении инструкции в словесной форме необходимо ее подкрепление в наглядном плане. В процессе выполнения заданий словесное сопровождение не проводится. Дать речевой отчет дети затрудняются.

Игра – ведущий вид деятельности в дошкольном возрасте, в котором происходит развитие всех психических процессов и в поведении.

Продолжение Приложения Г

Недостатки речевого общения ухудшают качество игры, уменьшают ее объем, обедняют сюжет, приводят к сокращению продолжительности игры. Таким образом возникает необходимость обязательного участия взрослого в игре, ее словесное сопровождение для регуляции деятельности.

Руководство игрой взрослый осуществляет с помощью косвенных приемов, не вмешиваясь в игру, а стимулируя речевое сопровождение игры ребенком с помощью создания игровой среды. Прямые приемы предполагают непосредственное участие воспитателя в игре: помощь в выборе темы, развертывании сюжета, распределении ролей, разъяснение правил. При этом игра должна оставаться самостоятельной и творческой.

Воспитатель должен использовать такие приемы, как: ведение диалога, использование вопросов-подсказок, побуждения к высказыванию, небольшие поручения ребенку, рассматривание и беседа о предметах обихода и ближайшего окружения. Речь должна быть эмоциональной, четкой немногословной.

Ребенку с нарушениями речи педагог оказывает помощь в выборе игрового сюжета (вспомнить интересные события), планировании хода игры (помогает определить последовательность действий), распределить роли. При затруднении в решении игровых задач ребенок быстро теряет интерес, поэтому взрослый с помощью вопросов, подсказок, поощрений регулирует деятельность. Создание проблемных ситуаций стимулирует интерес.

Обучение словесной регуляции целесообразно проводить на основе продуктивных видов деятельности: конструирования, лепки, аппликации, рисования, а также в экспериментально-опытной деятельности. В занятиях, в качестве физической разминки рекомендуется включать пальчиковые игры со стихотворным текстом.

Продолжение Приложения Г

Сопровождение движения стихотворным текстом подготавливает ребенка к этапу развития сопроводительной речи в других видах деятельности. Стихотворение содержит пример (шаблон) фразы, который можно использовать в речи.

Руководство деятельностью на начальном этапе должен осуществлять педагог, в индивидуальной форме. Для обучения словесной регуляции воспитатель использует следующие приемы: проговаривание инструкции, анализ готового продукта, речевой образец взрослого, сопровождение речью процесса выполнения, стимулирование к речи ребенка в виде вопросов, ответ ребенка – краткий речевой отчет о проделанном этапе.

На следующем этапе проводится обучение воспитанников проговаривать процесс выполнения задания вслух. Ребенок, ориентируясь на готовый план-схему озвучивает работу сначала в громкой, а затем в шепотной речи. Для осуществления самостоятельной проверки задания ребенка необходимо познакомить с планом осуществления контроля. Для этого используются карточки с прописанным алгоритмом контролирующих действий, который тоже проговаривается вслух на каждом этапе проверки.

Оценку осуществляет сам ребенок по критериям, заданным педагогом.

На третьем этапе дети учатся планировать свою деятельность и озвучивать ее в речи. Для этого они составляют алгоритм работы, проговаривают действия, называют необходимые материалы, правила, проверяют его в работе. Работа осуществляется опытно-экспериментальной деятельности, в учебной деятельности, где ошибочное планирование приводит к другому результату.

Для развития словесной регуляции в поведении проводятся следующие игры. «Действуй по инструкции». В данной игре возникает необходимость удерживать в памяти многоступенчатую инструкцию, проявить максимум внимания.

Продолжение Приложения Г

Ведущий дает четкую инструкцию, состоящую из нескольких действий. Например, «Вася, возьми карандаш, подойди к столу, возьми лист бумаги, напиши на нем свое имя. Возьми листок, отнеси его Лене. Вернись на свое место». Называется столько действий сколько ребенок способен запомнить (3-6 действий).

Все действия должны быть выполнены в названной ведущим последовательности. Затем участники разбиваются на пары. Решают, кто из них будет А, а кто Б. А дает инструкцию, Б выполняет.

Далее анализируются ответы на вопрос: «Легче было выполнять или давать инструкцию?»

Изготовление поделки в технике оригами «Кораблик». Данный вид деятельности содержит алгоритм, необходимо озвучивать свои действия при выполнении поделки. В завершении дать речевой отчет.

Коллективное сочинение сказки о пчелке. Воспитатель начинает сказку, далее предлагает детям завершить рассказ, дав короткий план в виде предположения о дальнейших событиях героя.

В настоящее время большое распространение получили компьютерные технологии, вызывающих интерес у детей, среди них достаточное количество игр, требующих речевое сопровождение. Использование их работе педагога значительно помогает в развитии саморегуляции в поведении. В компьютерных играх присутствует проблема, требующая построение собственной программы, четкая инструкция, пошаговое выполнение заданий, автоматический контроль.

Таким образом, использование в игре специальных приемов и методов способствует развитию навыков саморегуляции в поведении, отражающихся в речи.

Приложение Д

План проведения семинара-практикума для родителей

Таблица Д.1 – План проведения семинара-практикума для родителей
«Развитие словесной регуляции в поведении у детей с нарушениями речи»

Цель	Оборудование	План проведения семинара-практикума
Ознакомление родителей с проблемой регуляции в поведении у детей с тяжелыми нарушениями речи, с практическими методами и приемами решения проблемы	Стулья по числу участников; учебная доска; Аудио техника; Тетради в клетку; Инструкция к заданию «Графический диктант» Бланки с рисунком задачи; клей, бумага для оригами, альбомные листы, схема; четыре листа бумаги формата А3; Цветок с пчелкой, сюжетные картинки с фрагментами сказки; Ватман; Маркеры; Лист регистрации; Ручки;	<u>I. Информационная часть.</u> Обсуждение актуальности темы. Раскрытие сущности понятия словесной регуляции в поведении. Обсуждение проявлений недостатков речевой регуляции деятельности у детей с нарушениями речи. Обозначение роли взрослого в деятельности ребенка (речь родителя, этапы речевого руководства деятельностью, поиск игровых форм) <u>II. Практический часть.</u> Апробация игр в командах: «Действуй по инструкции», изготовление поделки в технике оригами «Изготовим подарок папе», пальчиковая гимнастика «Капитан», графический диктант, решение задачи, коллективное сочинение сказки. <u>III. Рефлексия.</u> Подведение итогов.