

АННОТАЦИЯ

Бакалаврская работа рассматривает решение актуальной проблемы развития словесной регуляции у детей 6-7 лет с задержкой психического развития.

Целью работы является теоретическое обоснование и экспериментальная апробация психолого-педагогических условий развития словесной саморегуляции у детей 6-7 лет с задержкой психического развития. В ходе работы решаются задачи: изучить и проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме развития словесной саморегуляции у детей 6-7 лет с задержкой психического развития, выявить уровень сформированности словесной саморегуляции у детей 6-7 лет с задержкой психического развития, определить психолого-педагогические условия развития словесной саморегуляции у детей 6-7 лет с задержкой психического развития и доказать их эффективность.

Значимость работы заключается в теоретическом обосновании психолого-педагогических условий развития словесной саморегуляции у детей 6-7 лет с задержкой психического развития.

В бакалаврской работе представлена актуальность исследования, научный аппарат, теоретические положения работы, экспериментальная часть, заключение, список используемой литературы, приложение.

Оглавление

Введение.....	4
Глава 1. Теоретические основы развития словесной саморегуляции у детей 6-7 лет с задержкой психического развития.....	9
1.1 Психолого-педагогические основы развития саморегуляции у дошкольников с задержкой психического развития.....	9
1.2 Характеристика психолого-педагогических условий развития словесной саморегуляции у детей 6-7 лет с задержкой психического развития.....	16
Глава 2. Экспериментальная работа по апробации психолого-педагогических условий развития словесной саморегуляции у детей 6-7 лет с задержкой психического развития.....	26
2.1 Изучение уровня сформированности словесной саморегуляции у детей 6-7 лет с задержкой психического развития.....	26
2.2 Реализация психолого-педагогических условий развития словесной саморегуляции у детей 6-7 лет с задержкой психического развития.....	39
2.3 Выявление динамики развития словесной саморегуляции у детей 6-7 лет с задержкой психического развития.....	55
Заключение.....	63
Список используемой литературы.....	65
Приложение.....	72

Введение

Способность к произвольной регуляции собственного поведения является важной составляющей в формировании личности ребенка дошкольного возраста. Саморегуляция поведения обеспечивает возможность реализовать сложные целенаправленные виды общей и речевой деятельности.

Формирование способности к саморегуляции у детей с задержкой психического развития (ЗПР) следует рассматривать как одну из приоритетных задач их психолого-педагогического сопровождения уже на этапе старшего дошкольного возраста, так как саморегуляция является важным компонентом в структуре общей обучаемости. У.В. Ульенкова в своих исследованиях доказала, что дети с задержкой психического развития испытывают значительные трудности в усвоении знаний, предусмотренных образовательной программой в следствии недостаточно сформированной саморегуляции.

В многочисленных психолого-педагогических исследованиях (Л. С. Выготский, А.В. Запорожец, Р.Е. Левина, В.И. Лубовский, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн), указывается, что становление произвольных форм регуляции деятельности и поведения находится в тесной взаимосвязи с развитием регулирующей функции речи, которая способствует формированию произвольной речевой деятельности.

Сформированность словесной регуляции является одним из основных факторов успешной адаптации ребенка с задержкой психического развития не только к учебной ситуации в образовательной деятельности, но и к социальной действительности, а в дальнейшем становится главным условием формирования его личности.

Результаты психолого-педагогических исследований детей с задержкой психического развития (Н.Ю. Борякова, З.М. Дунаева, В.И. Лубовский, У.В. Ульенкова) указывают на слабость речевой регуляции действий, которая

проявляется в трудности речевого оформления собственных действий и в недостаточной ориентации на речевую инструкцию, поступающую из вне. Кроме этого, запаздывание развития внутренней речи у детей с задержкой психического развития затрудняет формирование произвольной регуляции собственных действий, способность предвидеть их последствия и прогнозировать возможные результаты.

В.И. Лубовский в своих исследованиях доказал, что недоразвитие регулирующей функции речи является общим показателем аномального психического развития. Недостаточная готовность к речевой регуляции у детей с задержкой психического развития в дальнейшем приводит к снижению готовности использовать речь, как средство саморегуляции в поведении и деятельности в целом.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования в разделе «Требования к Программе и ее объему» указывается необходимость развития самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий, что свидетельствует о необходимости создания психолого-педагогических условий развития словесной саморегуляции у дошкольников, в том числе у детей с ограниченными возможностями здоровья.

Актуальность исследования на социально-педагогическом уровне определяется социальным заказом общества на развитие словесной саморегуляции у детей 6-7 лет с задержкой психического развития, что создает основу для эффективной саморегуляции поведения и деятельности.

Актуальность исследования на научно-теоретическом уровне базируется на теоретическом осмыслении и методологическом обосновании возможности развития словесной саморегуляции у детей 6-7 лет с задержкой психического развития. В исследованиях педагогов В.И. Лубовского, О.В. Лебедевой, У.В. Ульенковой подтверждена возможность формирования саморегуляции у детей с ЗПР посредством специально созданных психолого-педагогических условиях.

Актуальность исследования на научно-методическом уровне обусловлена имеющимися трудностями в вопросах развития словесной саморегуляции у детей 6-7 лет с задержкой психического развития, в связи с недостаточной разработанностью подходов по эффективному развитию словесной саморегуляции.

Наряду с пониманием актуальности данного вопроса можно выделить противоречие между:

- социальным заказом общества на развитие словесной саморегуляции у детей 6-7 лет с задержкой психического развития и отсутствием методики работы в дошкольных образовательных организациях в данном направлении;
- возможностью развития словесной саморегуляции у детей 6-7 лет с задержкой психического развития и недостаточно разработанными психолого-педагогическими условиями развития в данном направлении.

Выявленные противоречия и необходимость их разрешения определило **проблему** исследования: каковы психолого-педагогические условия развития словесной саморегуляции у детей 6-7 лет с задержкой психического развития.

Исходя из актуальности данной проблемы сформулирована **тема** исследования: «Психолого-педагогические условия развития словесной саморегуляции у детей 6-7 лет с задержкой психического развития».

Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально апробировать психолого-педагогические условия развития словесной саморегуляции у детей 6-7 лет с задержкой психического развития.

Объект исследования – процесс развития словесной саморегуляции у детей 6-7 лет с задержкой психического развития.

Предмет исследования – психолого-педагогические условия развития словесной саморегуляции у детей 6-7 лет с задержкой психического развития.

Гипотеза исследования.

Развитие словесной саморегуляции у детей 6-7 лет возможно при следующих психолого-педагогических условиях:

- определена этапность работы от непосредственной помощи взрослого к самостоятельной словесной саморегуляции;
- подобраны методы, приемы, игровые задания в соответствии с показателями сформированности словесной саморегуляции;
- реализован индивидуальный подход с учетом уровня сформированности словесной саморегуляции.

В соответствии с целью и гипотезой исследования были поставлены следующие **задачи**:

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме развития словесной саморегуляции у детей 6-7 лет с задержкой психического развития.
2. Выявить уровень сформированности словесной саморегуляции у детей 6-7 лет с задержкой психического развития.
3. Определить психолого-педагогические условия развития словесной саморегуляции у детей 6-7 лет с задержкой психического развития и доказать их эффективность.

Теоретическую основу исследования составляют:

- теория речевой деятельности (Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, А.М. Шахнарович, Д.Б. Эльконин);
- теория о регулирующей функции речи (Л.С. Выготский, В.И. Лубовский, А.Р. Лурия);
- учение о поэтапном формировании умственных действий (П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, Н.Ф. Талызина);
- теория осознанной саморегуляции деятельности (Н.А. Бернштейна, А.В. Запорожца, О.А. Конопкина, Е.О. Смирновой).

Методы исследования: теоретические (по исследуемой проблеме анализ психолого-педагогической литературы; систематизация, обобщение

(анализ полученных данных); эмпирические (констатирующий, формирующий и контрольный этапы); методы обработки результатов (количественный и качественный анализ полученных данных).

Новизна исследования:

- определены психолого-педагогические условия развития словесной саморегуляции у детей 6-7 лет с задержкой психического развития;
- охарактеризованы показатели, уровни словесной регуляции у детей 6-7 лет с задержкой психического развития.

Теоретическая значимость исследования заключается в теоретическом обосновании психолого-педагогических условий развития словесной саморегуляции у детей 6-7 лет с задержкой психического развития.

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработанные психолого-педагогические условия формирования словесной саморегуляции у детей 6–7 лет с задержкой психического развития могут быть использованы при реализации задач ОО «Социально-коммуникативное развитие» в дошкольных образовательных организациях.

База исследования: МБУ д/с № 80 «Песенка» г. о. Тольятти. В исследовании принимали участие 20 детей 6-7 лет с задержкой психического развития.

Структура бакалаврской работы представлена введением, 2 главами, заключением, списком используемой литературы, приложением.

Глава 1 Теоретические основы развития словесной саморегуляции у детей 6-7 лет с задержкой психического развития

1.1 Психолого-педагогические основы развития саморегуляции у дошкольников

Способность к саморегуляции собственной активности, является главной характеристикой, определяющей ребенка дошкольника, как субъекта жизнедеятельности.

В психолого-педагогической литературе существуют различные подходы к определению понятия саморегуляция.

Саморегуляция (от лат. *regulare* - приводить в порядок, налаживать) – это целесообразное функционирование живых систем разных уровней организации и сложности. Психическая саморегуляция является одним из уровней регуляции активности этих систем, выражающим специфику реализующих ее психических средств отражения и моделирования действительности, в том числе рефлексии субъекта (Психологическая энциклопедия).

Несмотря на общее определение понятия саморегуляция, обозначенное в психолого-педагогической литературе, исследователи, занимавшиеся изучением данного вопроса, рассматривали данное понятие с разных сторон. В исследованиях О.А. Конопкина, Н.Ф. Кругловой, Б.Ф. Ломова, А.К. Осницкого саморегуляция рассматривается, как системно-организованный процесс, обеспечивающий адекватность состояний и действий субъекта цели, предмету, условиям деятельности. О.Ю. Осадько определяет саморегуляцию, как способность управлять своим поведением в соответствии с заданными правилами и требованиями. И.И. Кандратьева, У.В. Ульенкова считают саморегуляцию важным компонентом в обучаемости и подчеркивают важность ее максимального развития в дошкольном возрасте.

В работах отечественных исследователей (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Е.О. Смирнова, Д.Б. Эльконин) определены психологические механизмы саморегуляции деятельности, ее структура, формирование в онтогенезе, связи саморегуляции и эффективности деятельности.

При системном рассмотрении саморегуляции выделяют ее уровни: произвольный, произвольный (осознанный), послепроизвольный. Остановимся более подробно на вопросе формировании произвольного поведения, т.к. именно через призму произвольности рассматривается развитие саморегуляции в поведении и деятельности.

Л.С. Выготский характеризует произвольность, как способность к овладению своей деятельностью на основе культурно заданных средств. Развитие способности к овладению собственным поведением проходит через несколько этапов, на которых формируются определенные, все более усложняющиеся уровни регуляции поведения. На первой стадии ребенок преимущественно действует для других, на второй стадии дошкольник уже способен совершать действия, оказывающие влияние на окружающих, и только на третьей стадии ребенок осуществляет действие осмысленно, самостоятельно и осознанно.

Л.С. Выготский подчеркивал, что произвольность зарождается в совместной деятельности, отношениях ребенка со взрослым, в общении с детьми [16]. На этот аспект в развитии регуляции деятельности и поведения ребенка обращала внимание и М.И. Лисина утверждавшая, что способы и средства деятельности осваиваются детьми в процессе общения со взрослыми, при этом приобретает индивидуальный опыт, возникают мотивы деятельности. Произвольная регуляция поведения формируется в организованных взрослыми играх, в практических действиях с предметами, именно в данных условиях впервые возникают четко осознаваемые потребности контролировать свои действия. М.И. Лисина обращала внимание, что «дошкольникам нелегко дается контроль за своими

импульсами, но общение со сверстниками и взрослыми настоятельно побуждает их к произвольной саморегуляции поведения» [49].

Д.Б. Эльконин рассматривает понятие «произвольное поведение», как поведение, которое осуществляется в соответствии с образцом и контролируется путем сопоставления с этим образцом как с эталоном. Впервые произвольное поведение у ребенка появляется в игре, и позже выполняя функцию контроля обеспечивает успешное овладение учебной деятельностью. Именно в игровой деятельности ребенок, подчиняя свое поведение, правилу определенной роли, проявляет первые зачатки произвольного поведения. Им были выделены следующие характеристики произвольного поведения:

- умение детей сознательно подчинить свои действия правилу;
- умение ориентироваться на заданную систему требований;
- умение внимательно слушать говорящего и точно выполнять задания, предлагаемые в устной форме;
- умение самостоятельно выполнить требуемое задание по зрительно воспринимаемому образцу [3].

Е.О. Смирнова, наиболее полно представившая периодизацию развития произвольности, указывает, что этапы развития произвольного поведения определяются не наличием у ребенка индивидуальных задатков для его формирования, а специфическим для каждого возраста содержанием совместной деятельности со взрослым [3, с.11].

Первым этапом, на котором происходит становление произвольности является возникновение коммуникативной деятельности младенца со взрослым, который позволяет ребенку открыть себя.

Второй этап связан с появлением у младенца движений, направленных на объект. Главным условием перехода от спонтанных движений к целенаправленным является эмоциональная притягательность объекта, появляющаяся у ребенка в результате общения со взрослым.

Следующие этапы напрямую связаны с овладением словом и становлением регуляторной функции речи.

Третий этап появляется в форме выполнения речевой инструкции взрослого.

Четвертый этап характеризуется превращением речи в интрапсихическую функцию, когда ребенок переходит к опосредованию словом не только совместных со взрослым, но и своих индивидуальных действий.

Пятый этап связан с выделением и осознанием правила, как средства овладения собственным поведением.

Шестой этап заключается в способности самостоятельно и свободно определять свою деятельность и самому конструировать средства овладения своим поведением. Переход на этот этап связан с развитием самосознания дошкольника, с осознанием своих желаний и средств их достижения. Изучение развития произвольности в онтогенезе позволили Е.О. Смирновой сделать заключение о роли взрослого в развитии произвольности:

- цель и задача произвольного действия изначально задаются извне взрослым, они могут приниматься или не приниматься ребенком;
- произвольное действие являясь всегда опосредованным, требует для его формирования введения взрослым определенных средств, которые впоследствии будут сознательно использоваться самим ребенком;
- произвольность поддается тренировке, обучению, которое заключается в усвоении средств овладения своим поведением.

Следовательно, именно в совместной жизнедеятельности ребенка со взрослым происходит формирование произвольного поведения дошкольника.

Из вышеизложенного материала видно, что все исследователи особое внимание в развитии саморегуляции уделяют речи, ее регулирующей функции. Л.С. Выготский, анализируя идеи Ж. Пиаже пришел к выводу, что первым этапом в развитии регулирующей функции речи является эгоцентрическая речь ребенка, которая является ранней формой внутренней

речи и служит средством возникновения намерения и плана действий. Речевое общение со взрослым и сверстником, позволяет ребенку овладеть собственным поведением посредством организации и планирования своих действий. Первоначально ребенок, воспринимая адресованные ему указания взрослого, подчиняет им свое поведение. Далее обращаясь ко взрослым за помощью, он научается управлять их поведением. Пройдя первые две стадии, ребенок обучается организовывать свое собственное поведение в соответствии с социальными нормами и правилами, применяя к самому себе тот способ поведения, который он раньше применял к другому. Таким образом, речь из категории интерпсихической становится интрапсихической функцией.

Обобщая идеи Л.С. Выготского о ведущей роли речи в саморегуляции поведения, Р.Е. Левина указывала на то, что речь ребенка приобретает планирующую и регулирующую функцию, потому что «обнаруживает возможность фиксировать впечатления и действия ребенка, строить их речевой слепок, объективировать собственные действия и осознавать их» [3, с.13], т.е. речь обеспечивает осознание собственных действий и поэтому становится возможным управление своими действиями.

Процесс развития словесной (речевой) саморегуляции произвольных действий наиболее подробно представлен в трудах В.И. Лубовского. Изучая особенности возрастной динамики формирования словесной регуляции у детей в норме и патологии, он выделил несколько форм словесной саморегуляции, имеющих следующую последовательность:

- прямое побуждение к действию, усвоенное ранее;
- словесное обозначение (называние) предмета, которое, исходя от другого лица, вызывает соответствующую ответную реакцию;
- обобщенное действие слова в форме внешнего положительного и отрицательного подкрепления;
- словесное обобщение собственных действий, которое проявляется в вербализации и выступает как переход к внутренней словесной регуляции;

– словесное планирование (внешнее, а затем внутреннее) предстоящих действий как высший этап словесной регуляции.

Первые три этапа В.И. Лубовский характеризовал как «внешнюю» регуляцию, два последних – как «внутреннюю», где именно регулирующая функция речи выполняет функцию контроля деятельности и поведения.

Словесная регуляция деятельности может осуществлять в нескольких формах. Самой первой формой речевого воздействия, которую осваивает ребенок в онтогенезе является речевая инструкция взрослого, выступающая в виде одного слова, вопроса, полностью сформулированной инструкции, в которой обозначен стимул, ответное действие, обстоятельства, особенности его совершения. Более сложной формой речевого воздействия является речь самого дошкольника, выступающая как обобщение собственного опыта, или как самоинструкция [45].

Произвольная речевая деятельность представляет собой сложный процесс, который имеет свою достаточную сложную операционную структуру. Особое значение в осуществлении речевой деятельности принадлежит регуляторным механизмам, которые обеспечивают возможность регуляции самих психических процессов, то есть превращают их в произвольно управляемые. Благодаря становлению коммуникативной, регулирующей функций речи развивается контекстная речь, которая дает возможность ребенку осознать ситуацию и собственные действия в ней, определяет развитие монологической связной речи. Речевая регуляция деятельности способствует организации и упорядочиванию действий и операций, входящих в состав любой формы межличностного взаимодействия, при этом происходит упорядочивание собственной речевой деятельности дошкольников. К концу дошкольного возраста речь становится уже не только средством общения, но и средством саморегуляции.

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы позволяет говорить о том, что в отечественной психологии и педагогике подходы к пониманию саморегуляции основываются на представлениях об

активной роли самого ребенка в процессе его жизнедеятельности. В своих работах Л.С. Выготский убедительно доказал, что произвольность, составляющая основу саморегуляции является социальным образованием, и по своему происхождению, и по своим проявлениям. Процесс саморегуляции – это внутренняя целенаправленная активность самого субъекта. Именно саморегуляция выступает одной из главных характеристик ребенка, как субъекта жизнедеятельности.

В многочисленных исследованиях (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Р.Е. Левина, Е.О. Смирнова, Д.Б. Эльконин), в которых изучались возрастные возможности детей к саморегуляции (выполнение словесной инструкции взрослого, подчинение собственного поведения предъявляемому правилу, использование речи для регуляции своего поведения) не только подтвердили возможность формирования саморегуляции поведения и деятельности в дошкольном возрасте, но и определили этот возраст, как сензитивный для овладения приемами и способами регуляции собственной деятельности.

К старшему дошкольному возрасту у детей формируются необходимые предпосылки для успешного овладения осознанной саморегуляцией. В этот период развивается не только чувствительность, восприимчивость к освоению определенных приемов и правил, но и социальная активность, направленная на организацию собственной деятельности в соответствии с этими правилами. При этом речевое сопровождение предметно-практической деятельности выступает как регулятивная операция, присутствует на всех ступенях формирования саморегуляции. Параллельно появляется умение к дифференцированному отбору языковых средств высказывания в зависимости от ситуации и участников общения, что дает основание говорить о потенциальных возможностях старшего дошкольника быть субъектом полноценного речевого взаимодействия. Таким образом, ребенок овладевает речевой действительностью так же, как и другими предметами в ходе практического употребления средств языка в своей речевой

деятельности, а это означает, что к концу дошкольного возраста дети с нормальным психофизическим развитием достигают достаточного (для данного возраста) уровня развития произвольной регуляции речевой деятельности.

1.2 Характеристика психолого-педагогических условий развития словесной саморегуляции у детей 6-7 лет с задержкой психического развития

Исследования детей с задержкой психического развития (Н.Б. Аксенова, И.В. Бабкина, В.В. Кисова, Е.А. Корнейчук, У.В. Ульenkova) показывают, что они отличаются от нормально развивающихся детей и имеют характерные психологические особенности.

Детям с задержкой психического развития характерно замедление темпа формирования всей психической сферы в целом (познавательной, речевой, эмоционально-волевой, мотивационной), с временной фиксацией на уровнях, характерных для более ранних возрастных этапов. Им свойственно: незрелость сложных форм поведения, недостатки целенаправленной деятельности на фоне повышенной истощаемости, сниженной работоспособности.

В работах ученых, посвященных исследованию различных аспектов формирования саморегуляции у детей с задержкой психического развития (Е.Б. Аксенова изучала особенности формирования саморегуляции у детей 5-7 лет в игровой деятельности и на учебных занятиях, В.В. Кисова исследовала формирование саморегуляции средствами продуктивных видов деятельности, Н.Л. Росина изучала особенности саморегуляции в учебной деятельности и др.), отмечается, что формирование саморегуляции находится в прямой зависимости от сформированности действий самоконтроля на всех этапах деятельности (цель, планирование, выбор средств, выполнение деятельности, контроль).

Рассмотрим более подробно исследования отдельных авторов по данному вопросу [3].

Г.И. Жаренкова, изучавшая проявления регулирующей функции у детей с задержкой психического развития в учебной деятельности отмечает у них следующие характерные особенности:

- отсутствие стойкого интереса к предложенному заданию;
- слабая ориентировка на выполнение задания (в сочетании с импульсивностью и необдуманностью), приводящая к многочисленным ошибочным действиям;
- недостаточная целенаправленность деятельности;
- отсутствие стремления осмыслить свои действия, понять причины ошибок, улучшить результаты своей деятельности.

В исследованиях Ю.Б. Максименко, раскрывающих особенности формирования самоконтроля у детей с задержкой психического развития, отмечено, что низкая эффективность их деятельности напрямую связана с низкой степенью развития функций самоконтроля, выражающейся в том, что дети:

- допускают большое количество ошибок;
- совершают множество импульсивных действий;
- слабо ориентируются при выполнении действий на заданную инструкцию;
- не делают проверочных действий после окончания работы.

В проведенном автором исследовании было доказано, что без применения специальных приемов и методов, действия самоконтроля у детей с задержкой психического развития не получают должного развития.

У.В. Ульенкова изучавшая вопросы саморегуляции в учебной деятельности у детей с задержкой психического развития, отмечает, что самоконтроль является важным структурным компонентом общей способности к учению, и одновременно выступает условием формирования этой способности [3, с.27].

Изучая особенности саморегуляции у детей 6 лет с задержкой психического развития в сравнении с нормально развивающимися сверстниками, она выделила характерные черты в поведении детей с задержкой психического развития:

- предлагаемое задание не вызывает у дошкольников эмоционально-положительного отношения к нему и стремления его выполнить, дети готовы прекратить выполнять деятельность в любой момент;

- на этапе ориентировки в задании, они обозначают словами (вербализуют) преимущественно общую цель деятельности, при этом правила выполнения задания не осознаются ими даже в процессе практических действий;

- во время выполнения задания дети лучше осознают правила, выполнение которых подкреплено визуально (обозначая правило, взрослый сопровождает свои слова показом действия, используя жест, демонстрацию образца, т.е. показывает, как следует выполнять задание), правила, излагаемые только в вербальной форме и содержащие логические отношения, образ которых дети не могут представить в своем сознании, трудно ими осознаются, а, следовательно, не используются как руководство к действию;

- после выполнения задания дети не оценивают результат с точки зрения правильности его выполнения: для них важен сам факт окончания деятельности, а не достижение поставленной взрослым цели, дети с задержкой психического развития довольны выполненной работой и не всегда проявляют стремления к ее усовершенствованию.

Характеризуя поведение детей с задержкой психического развития в ситуации выполнения учебного задания, У.В. Ульenkova указывает, что в отличие от сверстников, уровень развития которых соответствует возрастной норме, детям с задержкой психического развития свойственен низкий уровень развития саморегуляции. Получая речевую инструкцию в отношении предстоящего задания, они либо не могут осознать того, что от них

требуется, либо не удерживают («теряют») инструкцию в процессе деятельности. Наибольшие затруднения у детей с задержкой психического развития вызывает выполнения самоконтроля на заключительном этапе выполнения задания, причина заключается в отсутствие умения поэлементно, подробно сличать результат с заданным образцом. Именно по этой причине дети не замечают и самостоятельно не исправляют допущенные ими ошибки, при этом дополнительно срабатывает привычка полагаться на внешний контроль исходящий от взрослого.

Е.А. Стребелева, отмечает, что дети с задержкой психического развития отличаются включением речи в процесс решения мыслительных задач [25]. У детей, развивающихся в норме наблюдается постоянная потребность помочь себе осмыслить ситуацию путем анализа своих действий во внешней речи. Это дает им возможность осознать свои действия, при которых речь начинает выполнять организующую и регулирующую функцию, т.е. позволяет ребенку планировать свои действия.

У детей с задержкой психического развития такая потребность почти не возникает. Поэтому у них обращает на себя внимание недостаточная связь между практическими действиями и их словесными обозначениями, наблюдается явный разрыв между действием и словом. Следовательно, их действия недостаточно осознаны, опыт действия не зафиксирован в слове, и поэтому не обобщен, а образы – представления формируются замедленно и фрагментарно.

Анализ особенностей формирования саморегуляции у детей с задержкой психического развития, представленный в вышерассмотренных работах указывает на непосредственную связь саморегуляции с речью ребенка.

В психолого-педагогической литературе выделяют три вида словесной регуляции:

1. Простейший самостоятельный словесный отчет о содержании и последовательности выполненных действий.

2. Сопровождение речью процесса выполнения действия.

3. Элементарное планирование предстоящего выполнения действия (Что делать сначала? Что потом?).

Развитие словесной саморегуляции в онтогенезе идет от простейшего словесного отчета, к элементарному планированию, осуществляемого первоначально во внешней речи, а потом во внутренней.

Н.Ю. Борякова, З.М. Дунаева, Г.И. Жаренкова, В.И. Лубовский, У.В. Ульенкова, изучавшие особенности проявления речевой регуляции у детей с ЗПР, характеризуют их следующим образом [3]:

- дошкольники испытывают затруднения в планировании предстоящих действий, их вербальном оформлении;
- не всегда понимают требования словесной инструкции, а, следовательно, не могут использовать ее, как руководство к действию;
- вербальные отчеты детей о проделанных действиях «отрывочные», неполные;
- в следствии запаздывания развития внутренней речи, у детей затруднено прогнозирование и произвольная регуляция деятельности.

Обратимся к более детальному рассмотрению особенностей развития словесной саморегуляции у детей с задержкой психического развития представленных в работах Е.А. Стребелевой [25].

Словесная регуляция поведения и деятельности может осуществляться как взрослым по отношению к ребенку, так и самим ребенком. Первоначально взрослый своей речью регулирует деятельность ребенка, и только потом, на этом образце ребенок обучается умению регулировать свое поведение и деятельность с помощью речи.

Речевая инструкция является тем видом словесной регуляции, которая повсеместно используется в обучении дошкольников. Речевая инструкция регулирует деятельность ребенка, ориентирует его в правильности или ошибочности тех или иных действий. Применительно к детям с задержкой психического развития, использование речевой инструкции в быту и в

обучающей деятельности не всегда обеспечивает желаемый результат. Это обусловлено особенностями развития детей с задержкой психического развития и выражается в следующем:

- недостаточно понимают смысл (значение) слов: не соотносят слово с конкретным предметом, действиями с ним, пространственного расположения, не знают значение глаголов, предлогов и т.д.;

- выполняя задание дети «теряют инструкцию», забывают ее в ходе выполнения задания, это происходит в ситуациях, когда инструкция состоит из нескольких частей: двух, трех и более (например, возьми куклу с полки и отнеси ее на диван).

Такое поведение детей с задержкой психического развития, указывает на то, что первоначально инструкция, выданная детям только в вербальной форме, не может служить регулятором их поведения, т.к. слово в сознании ребенка не закреплено с конкретным действием (в ответ на слова, произнесенные взрослым у ребенка не возникает образ действия, которое нужно сделать).

Для того чтобы речевая инструкция стала выполнять регулирующую функцию, на первых этапах обучения ребенка необходимо учитывать следующее:

- сочетать ее с наглядными методами (показ, жест, образец);
- слова, из которых состоит инструкция должны быть знакомы ребенку;
- инструкцию, состоящую из нескольких частей следует вводить постепенно, четко распределяя ее на составные части;
- использовать «комбинированную инструкцию»: условия задаются в вербальной форме, а предмет, свойство или качество – в наглядной
- постепенно приучать ребенка целенаправленно запоминать двух, а затем и трехчленную инструкцию.

Соблюдение этих правил, позволяет ребенку с задержкой психического развития регулировать свою деятельность с опорой на речевую инструкцию.

Когда умение действовать в соответствии с речевой инструкцией сформировано, следующим этапом становится обучение ребенка элементарному словесному отчету о проделанных действиях. Обучающая роль взрослого на этом этапе подразделяется на несколько взаимосвязанных подэтапов:

1. Фиксирующая речь взрослого. Инициатива полностью исходит от взрослого.

Первоначально взрослый фиксирует своей речью этапы деятельности ребенка: цель, условия, в которых действовал ребенок, очередность действий, полученный результат (Например, «Маша достала с полки кубики, разложила их на столе, а потом построила из них дом для своей куклы»). При этом фиксация действий ребенка может происходить, как параллельно, совершаемым действиям со стороны ребенка т.е. в настоящем времени, так и в прошедшем, после того, как деятельность была завершена.

2. Составление словесного отчета с помощью взрослого.

Помогает ребенку с помощью наводящих вопросов самому составить словесный отчет о проделанных действиях (Что тебе нужно было сделать? Что для этого ты сделал сначала? Что ты для этого использовал? Что ты сделал потом? Что у тебя получилось в итоге? У тебя получилось сделать, то что от тебя требовалось? и. т. д.).

3. Самостоятельный словесный отчет.

После того, как ребенок достаточно полно и развернуто научается давать словесный отчет с помощью большого количества вопросов взрослого, которые детально фиксируют его действия, взрослый переходит от обучающей помощи к стимулирующей, которая вполне может быть ограничена одним вопросом, просьбой (Расскажи, подробно, что ты сделал?).

Когда первый вид словесной инструкции – словесный отчет, детьми освоен, дошкольникам предлагают сопровождать речью процесс выполнения собственных действий. Такая форма фиксации собственных действий позволяет их осознать (осмыслить), зафиксировать правильные,

«промаркировать» – ошибочные действия и одновременно подводит к умению словесно планировать будущие действия.

Таким образом, происходит переход к обучению ребенка третьему виду словесной саморегуляции – планированию предстоящих действий. Е.А. Стребелева обращает внимание на то, что у детей с задержкой психического развития данная форма словесной регуляции без специальной коррекционной работы, развивается недостаточно, но при правильно организованной коррекционной работе этот вид регуляции может быть сформирован полностью. Обучать ребенка с задержкой психического развития элементарному словесному планированию предстоящих действий особенно важно именно на этапе старшего дошкольного возраста, так как это является необходимым условием развития его учебной и трудовой деятельности в дальнейшем.

Как и при обучении более простейшим видам словесной саморегуляции, работа выстраивается поэтапно:

1. Первый этап. Планирующая речь принадлежит взрослому (Например, нам нужно построить дом, для этого нам нужно взять конструктор, если мы хотим построить большой дом, то нам нужен крупный конструктор, сначала построим стены, сделаем, окно и дверь, затем крышу). Взрослый, проговаривая вслух предстоящие действия, демонстрирует таким образом ребенку словесный образец.

2. Второй этап. Ребенок планирует предстоящие действия под руководством взрослого. Для этого педагог использует серию наводящих вопросов (Что ты будешь делать? Что тебе для этого нужно? С чего ты начнешь свою работу? Что будешь делать потом? Что сделаешь в последнюю очередь?).

3. Третий этап. Самостоятельное словесное планирование предстоящих действий. Взрослый предлагает ребенку рассказать о том, что он будет делать (Расскажи, как ты будешь строить дом?).

Анализ особенностей развития словесной саморегуляции у детей с задержкой психического развития, позволяет утверждать, что словесную саморегуляцию возможно сформировать на основе специально созданных психолого-педагогических условиях. Авторы, занимавшиеся изучением данного вопроса (Н.В. Бабкина, Е.Н. Васильева, Т.Н. Князева, О.В. Лебедева, Н.Л. Росина, У.В. Ульяenkova) к таким психолого-педагогическим условиям относят следующее:

- создание положительного отношения к регуляции собственной деятельности и поведения, формирование интереса к словесной саморегуляции, привлечение внимания детей к способам регуляции;

- ориентировка детей в основных компонентах деятельности (цель, условия, план, способ выполнения, оценка), осуществляемых под руководством взрослого;

- поэтапное формирование системы осознанных действий при освоении всех трех видов словесной саморегуляции (наличие образца со стороны взрослого, выполнение действий под контролем взрослого, выполнение действий с частичной помощью взрослого, самостоятельное выполнение действий);

- обеспечение процесса обучения наглядно-символическим материалом (алгоритмы, схемы), обеспечивающих возможность самостоятельного выполнения действий с опорой на «внешние помощники»;

- организация специальных обучающих индивидуальных и групповых занятий;

- формирование словесной саморегуляции. особенно в части планирующей функции речи, в разных видах деятельности и в процессе повседневной жизни детей в детском саду и дома;

- активное включение в образовательную деятельность с детьми дидактических игр, направленных на развитие наглядного мышления, обеспечивающего осознание причинно-следственных связей, последовательности действий; без достаточного уровня развития наглядно-

действенного мышления дети с задержкой психического развития не смогут осуществлять планирование предстоящих действий;

– организация и проведение специальной консультативной помощи родителям, воспитывающих детей с задержкой психического развития.

Подводя итог, следует отметить следующее:

1. Словесная саморегуляция детей с задержкой психического развития, в силу особенностей их психического развития имеет ряд отличительных характеристик; отсутствие целенаправленной работы по ее формированию может являться тормозящим фактором когнитивного и личностного развития дошкольников на более поздних этапах развития.

2. Учитывая, что в современной системе образования активно включаются инклюзивные формы, необходимость в разработке специальных психолого-педагогических условий для развития словесной саморегуляции у детей с задержкой психического развития становится абсолютно очевидной и важной.

Глава 2. Экспериментальная работа по апробации психолого-педагогических условий развития словесной саморегуляции у детей 6-7 лет с задержкой психического развития

2.1 Изучение уровня сформированности словесной саморегуляции у детей 6-7 лет с задержкой психического развития

В экспериментальной работе приняло участие 20 дошкольников в возрасте 6-7 лет с задержкой психического развития.

Цель констатирующего эксперимента – выявить уровень сформированности словесной саморегуляции у детей 6-7 лет с задержкой психического развития.

Уровень сформированности словесной саморегуляции определялся по показателям, выделенным на основе работ В.В. Кисовой, У.В. Ульенковой.

1. Степень полноты понимания и принятия инструкции:
2. Степень полноты руководства инструкцией на протяжении всего периода выполнения задания:
3. Степень полноты рассказа о выполненных действиях:
4. Качество речевого сопровождения собственных действий:
5. Качество планирования предстоящих действий:

В соответствии с выделенными показателями были определены диагностические задания.

Таблица 1 – Диагностическая карта констатирующего эксперимента

Показатели	Диагностические методики
1. Степень полноты понимания и принятия инструкции	Диагностическое задание: «Корректирующая проба»
2. Степень полноты руководства инструкцией на протяжении всего периода выполнения задания	Диагностическое задание: «Лабиринт» (модифицированный вариант субтеста Векслера)
3. Степень полноты рассказа о выполненных действиях	Игровое задание: «Составь узор»
4. Качество речевого сопровождения собственных действий	Игровое задание: «Конструирование по образцу»
5. Качество планирования предстоящих действий	Игровое задание: «Свободный рисунок»

Рассмотрим подробнее диагностические задания и полученные на основе их применения результаты.

1. Диагностическое задание: «Корректирующая проба»

Цель: определить степень полноты понимания и принятия инструкции.

Материалы:

- карандаш,
- бланк с геометрическими фигурами (треугольник, круг, квадрат, прямоугольник), состоящий из 10 строк, в каждой строчке по 12 фигур, расположенных в произвольной последовательности.

Диагностическое задание проводилось с каждым ребенком индивидуально.

Инструкция для ребенка: «Посмотри, перед тобой лежит листок бумаги, на котором изображены разные геометрические фигуры. Назови, какие это фигуры (помогает при необходимости)? Верно, здесь нарисованы круг, квадрат, треугольник, прямоугольник (сопровождает слова показом фигуры). Тебе нужно будет внимательно просматривать все фигурки и вычеркивать круги и квадраты (показывает, как это сделать на своем образце). Выполнять задание нужно соблюдая три правила. Правило первое: начинать вычеркивать фигуры нужно с первой верхней строчки. Строчка закончилась – переходи на следующую. Правило второе: вычеркивать фигурки нужно по порядку, нельзя пропускать фигурки. Правило третье: закончишь работу – проверь себя, все ли фигурки ты вычеркнул»

Вопросы ребенку:

- Что тебе нужно сделать?
- Какие фигурки ты будешь вычеркивать?
- Какие правила нужно соблюдать?

Обработка данных:

3б – ребенок полностью понимает и принимает инструкцию, может самостоятельно повторить ее, выделяя все структурные компоненты (цель, этапы, правила выполнения задания);

2б – ребенок понимает и принимает инструкцию с помощью взрослого, который наводящими вопросами помогает ребенку обозначить в речи что нужно сделать, какими средствами, какие правила необходимо соблюдать;

1б – ребенок понимает и принимает инструкцию только после обучающей помощи взрослого, который сопровождает речевую инструкцию показом действия; увидев, что и как необходимо делать, ребенок может с помощью серии последовательных вопросов взрослого выразить словесно, что нужно будет делать;

0б – ребенок не понимает инструкцию даже после обучающей помощи взрослого.

Применение данной методики позволило получить следующие результаты (таблица 2).

У 10 % детей был выявлен высокий уровень, свидетельствующий о том, что дошкольники понимают и принимают инструкцию в полном объеме, повторяют ее самостоятельно, выделяя в ней все структурные компоненты: цель, этапы, правила выполнения задания (Оля Т.: «Из всех фигурок я буду вычеркивать только кружочки и квадраты. Нужно начинать сверху и вычеркивать их по порядку, а когда все сделаю, то надо себя проверить»).

У 60 % детей, относящихся к среднему уровню, было отмечено, что понимание и принятие инструкции становится возможным с помощью взрослого, который наводящими вопросами помогал детям осмыслить и обозначить в речи суть предстоящего задания (Леня К.: «Да, я понял, нужно вычеркивать фигурки, но не все (молчит). После уточняющего вопроса педагога: «Какие фигурки, назови?» Леня: «Круги и квадраты, вот так надо вычеркивать (показывает, как будет вычеркивать). Педагог: «Верно, а какие правила нужно выполнять?» Леня: «Нужно начинать вот здесь (показывает верхнюю строчку) и делать по порядку» Педагог: «Еще есть третье правило, что нужно сделать, когда закончишь работу?» Леня: «Нужно проверить, вот так (показывает движением головы и глаз, что нужно посмотреть все

строчки)» Педагог: «Зачем нужно себя проверять?» Лёня: «Вдруг ошибся: пропустил фигурку, надо исправить»).

20 % детей, продемонстрировавших низкий уровень, смогли понять суть задания и повторить инструкцию только после обучающей помощи взрослого. Для этого педагог еще раз повторял инструкцию в более медленном темпе и одновременно сопровождал ее показом необходимых действий. Затем следовала серия уточняющих вопросов к ребенку о том, что нужно делать и с соблюдением каких правил. Увидев наглядно, что нужно делать и как, дети отвечали на серию последовательных вопросов взрослого, при этом некоторые дошкольники, испытывая трудности с подбором слов, заменяли фразы на жесты, т.е. показывали, что необходимо сделать.

У 10 % детей был выявлен критический уровень, свидетельствующий о том, что дошкольники не понимают инструкцию даже после обучающей помощи взрослого.

Таблица 2 – Количественные результаты по диагностическому заданию «Корректирующая проба»

Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	Критический уровень
10 %	60 %	20 %	10 %

2. Диагностическое задание: «Лабиринт» (модифицированный вариант субтеста Векслера).

Цель: определить степень полноты руководства инструкцией на протяжении всего периода выполнения задания.

Материалы:

– четыре бланка с нарисованными лабиринтами, первый бланк педагог использует в качестве образца, для объяснения задания второй бланк дается ребенку для пробного выполнения, третий и четвертый бланки, для самостоятельного выполнения задания;

– карандаш.

Диагностическое задание выполняется с каждым ребенком индивидуально.

Инструкция для ребенка: «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 данных:

3б – ребенок самостоятельно выполняет задание, полностью руководствуясь заданной инструкцией;

2б – ребенок начинает выполнять задание правильно, но в процессе выполнения частично «теряет» инструкцию, забывая об одном из правил, возвращается к правильному варианту, после обращения взрослого на допущенные ошибки;

1б – ребенок соблюдает лишь часть инструкции, самостоятельно не замечает совершаемых ошибок, после обращения взрослого на совершаемые ошибки, может перейти к правильному выполнению, но через некоторое время опять забывает о правилах из-за чего не может выполнить задание в полном объеме;

0б – ребенок не руководствуется заданной инструкцией даже с помощью взрослого, может демонстрировать отказ от деятельности, либо совершает хаотичные действия, не отвечающие заданной цели.

Анализ результатов выполнения задания, представленных в таблице 3, выявил следующее.

40 % детей со средним уровнем начинали выполнять задание правильно, но в процессе выполнения частично «теряли» инструкцию,

забывая об одном из правил, возвращались к правильному варианту, после обращения взрослого на допущенные ошибки, так Аня Ю. выполняла задание правильно, пока не «зашла в тупик», вернувшись опять в центр лабиринта соблюдала первые два правила, а про третье правило, предписывающее не отрывать карандаш от листа, забыла, и вспомнила о нем только после напоминания взрослого.

У 50 % детей был выявлен низкий уровень, свидетельствующий о том, что дети соблюдают лишь часть инструкции, самостоятельно не замечают допущенных ошибок, после обращения взрослого на совершенные ошибки, переходят к правильному выполнению, но через некоторое время опять забывают о правилах из-за чего не могут выполнить задание в полном объеме. Например, Маша А., понимает, что нужно найти выход из лабиринта, в процессе выполнения два раза зашла в тупик, при этом периодически отрывает карандаш от листа и пересекает линии лабиринта, при обращении взрослого на нарушение правил, корректирует свое поведение, но как только сталкивается с необходимостью остановить движение руки по листу, не отрывая карандаша, для того, чтобы зрительно проследить дальнейший путь, забывает о правилах и снова отрывает карандаш от листа. Для детей данной группы характерно постоянное обращение к взрослому (Кирилл В: «Я правильно поставил карандаш? А сейчас я правильно делаю?»), в случае затруднения дети теряются и обращаются к взрослому с вопросом: «Что теперь делать?», или останавливаются и ждут, когда взрослый поможет.

У 10 % детей был выявлен критический уровень, что свидетельствует о том, что дошкольники не руководствуется заданной инструкцией даже с помощью взрослого, некоторые дети демонстрируют отказ от деятельности, либо совершают хаотичные действия, не отвечающие заданной цели, так Саша И., выслушав задание, не может объяснить, что ему нужно сделать, ставит карандаш на лист с лабиринтом, рисует карандашом линии, не обращая внимание на «тупики», для него самое главное выйти из лабиринта, как только карандаш оказывается за пределами лабиринта, говорит: «Все я

сделал». На вопрос педагога: «Посмотри, какие правила ты нарушил», отвечает: «Все правильно сделал, из домика вышел», замечание взрослого о допущенных ошибках, игнорирует, просит поиграть в другую игру.

Таблица 3 – Количественные результаты по диагностическому заданию «Лабиринт»

Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	Критический уровень
—	40 %	50 %	10 %

3. Игровое задание: «Составь узор»

Цель: определить степень полноты рассказа о выполненных действиях.

Материал:

- образец–схема паровоза и кораблика, состоящие из нескольких геометрических фигур (в черно-белом варианте);
- набор цветных геометрических фигур для выкладывания схем-образцов.

Игровое задание выполняется индивидуально с каждым ребенком

Инструкция для ребенка: «Посмотри перед тобой два узора: паровоз и кораблик. Рассмотрй внимательно, как они составлены, из каких геометрических фигур. Выбери, что ты будешь собирать. Подумай, какие геометрические фигуры тебе для этого понадобятся. Если определился, тогда начинай выполнять задание»

Ребенок работает самостоятельно. Взрослый задает ребенку вопросы в середине деятельности:

- Что ты уже выложил, расскажи?
- Что тебе еще осталось сделать?

По завершении работы ему опять задают вопросы:

- Расскажи, какой у тебя получился узор?
- Из каких геометрических фигур ты его собрал?
- Что ты сделал в начале, что потом?
- Ты смог сделать такой же узор как на образце?
- Есть ли у тебя ошибки?

– Почему ты так считаешь?

Обработка данных:

3б – ребенок самостоятельно рассказывает о выполненном задании, выделяя все его структурные компоненты (цель, средства, последовательность выполнения);

2б – ребенок полностью рассказывает о выполненном задании с помощью наводящих вопросов взрослого;

1б – ребенок частично рассказывает о выполненном задании с помощью серии последовательных вопросов взрослого, на некоторые вопросы не может ответить;

0б – ребенок не может рассказать о выполненных действиях даже после помощи взрослого.

В результате проведения игрового задания были получены следующие данные, представленные в таблице 4. 30 % детей показали средний уровень, что свидетельствует о том, что дошкольники могут рассказать о выполненном задании с помощью наводящих вопросов взрослого, в которых последовательно отражена деятельность ребенка. 70 % детей продемонстрировали низкий уровень, дошкольники данной группы лишь частично рассказывают о выполненном задании с помощью серии последовательных вопросов, так Кирилл В. решил, что будет собирать паровоз, после того, как он выложил два вагона, педагог обратился к нему с просьбой рассказать, что он уже сделал, Кирилл объяснил, что он сделал вагоны, назвал геометрические фигуры, которые он использовал, но объяснить, что будет делать дальше не смог, ответил, что будет делать, как на картинке.

Таблица 4 – Количественные результаты по игровому заданию «Составь узор»

Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	Критический уровень
—	30 %	70 %	—

4. Игровое задание: «Конструирование по образцу»

Цель: определить особенности речевого сопровождения собственных действий

Материалы:

- два варианта цветного изображения сюжетной картины, состоящей из разных геометрических фигур, различных по форме, цвету, величине;
- набор геометрических фигур, тех же размеров, что и на образцах.

Игровое задание выполняется индивидуально с каждым ребенком.

Инструкция: «Посмотри перед тобой две картинки. Выбери, которая тебе нравится. Сейчас тебе нужно будет, глядя на образец, собрать такую же картинку, но есть одно правило, которое необходимо выполнять. Правило такое: собирай и говори, что ты делаешь. Понятно задание? Делай и рассказывай мне, что ты делаешь».

3б – ребенок может самостоятельно сопровождать речью процесс выполнения задания, речь осмыслена, последовательна, точно отражает совершаемые действия;

2б – ребенок может частично, фрагментарно сопровождать речью собственные действия, при этом в речевом сопровождении могут наблюдаться пропуски отдельных действий или несоответствие слов и действий, речь прерывистая, не всегда последовательна, ребенок нуждается в регулирующей и направляющей помощи взрослого;

1б – ребенок может рассказать о совершаемых действиях только под руководством взрослого с помощью серии вопросов, отражающих последовательность совершаемых ребенком действий;

0б – ребенок не может рассказать о том, что он делает даже с помощью взрослого, в ответ на вопрос взрослого молчит или отвечая на поставленный вопрос, говорит не по теме.

У 10 % детей был выявлен средний уровень, свидетельствующий о том, что дошкольники частично, фрагментарно сопровождают речью собственные действия, при этом в речевом сопровождении наблюдаются пропуски отдельных действий или несоответствие слов и действий, речь прерывистая,

не всегда последовательна, дети нуждаются в регулирующей и направляющей помощи взрослого, так Маша А., выбрав картинку, на которой изображены цветы и летающие бабочки, поясняет, что будет собирать цветы, не закончив с изображением одного цветка, переходит к другому, говорит о том, что потом будет собирать бабочку, вспоминает, что видела летом бабочку на даче и начинает об этом рассказывать, на напоминание взрослого, что нужно рассказывать о том, что делает сейчас, возвращается к заданию, частично комментирует свои действия.

85 % детей при выполнении задания продемонстрировали низкий уровень, дошкольники смогли рассказать о совершаемых действиях только под руководством взрослого с помощью серии вопросов, отражающих последовательность совершаемых ими действий.

5 % детей не смогли рассказать о том, что они делают даже с помощью взрослого, на вопросы взрослого реагируют молчанием или говорят на отвлеченные темы (Кирилл В. выбрал для конструирования картинку с изображением кораблика, испытывал трудности с правильным подбором необходимых геометрических фигур, а также их правильном пространственном расположении относительно друг друга, свою деятельность сопровождал рассказом о мультфильме, в котором был похожий кораблик).

Таблица 5 – Количественные результаты по игровому заданию «Конструирование по образцу»

Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	Критический уровень
—	10 %	85 %	5 %

5. Игровое задание: «Свободный рисунок»

Цель: определить качество планирования предстоящих действий.

Материалы:

- лист бумаги для рисования;
- цветные карандаши, фломастеры.

Игровое задание выполняется с каждым ребенком индивидуально.

Инструкция: «Я приготовила для тебя бумагу, фломастеры, цветные карандаши. Ты сможешь нарисовать, что захочешь. Подумай, что ты будешь рисовать (если ребенок затрудняется, можно помочь определиться в теме рисования)»

После того, как ребенок определился, ему задают вопросы:

– Расскажи, что ты будешь рисовать, чем будешь рисовать, с чего начнешь?

– Что ты нарисуешь вначале, что потом, где это будет у тебя расположено на листе.

Важный момент, первоначально ребенку задается вопрос в один шаг: «Расскажи, что будешь рисовать, чем, в какой последовательности?»

Если ребенок, не может четко обозначить в речи план предстоящих действий, то вопросы ему задается дробно, в несколько шагов. Каждый новый вопрос задается только после того, как ребенок утвердительно ответил на предыдущий.

Обработка данных:

3б – до начала выполнения задания ребенок самостоятельно отражает в речи программу предстоящих действий, речь носит планирующий характер, в ней отражена цель, средства необходимые для ее достижения, последовательность действий;

2б – самостоятельно составленная ребенком программа предстоящих действий неполная и целиком оформляется только лишь с помощью взрослого;

1б – с помощью взрослого ребенок может оформить в речи предстоящие действия в общих чертах, спланировать и отразить в речи развернутую программу действий не удастся, при затруднениях ребенок вместо слова использует жест;

0б – речь как планирующий компонент предстоящей деятельности отсутствует, ребенок даже под руководством взрослого не может обозначить словами предстоящие действия, в лучшем случае обозначает в речи общую

цель, но не может сформулировать, что ему для этого понадобится, как он будет делать, в какой последовательности.

У 75 % детей был выявлен низкий уровень планирования предстоящих действий. Дошкольники только с помощью взрослого могли оформить в речи предстоящие действия, но и то в общих чертах. Они не могли спланировать и отразить в речи развернутую программу действий, при речевых затруднениях вместо слова использовали жест (Дима К. долго не приступал к рисованию, на уточняющие вопросы взрослого сначала молчал, потом сказал, что нарисует лес, в котором будут деревья, рассказать о том, что именно будет рисовать и в какой последовательности не мог, отвечал, что просто будет рисовать много деревьев, в конечном итоге нарисовал три дерева, потеряв интерес к заданию, прекратил деятельность, сказав взрослому, что все сделал).

У 25 % детей выявлен критический уровень, характеризующийся тем, что речь, как планирующий компонент предстоящей деятельности отсутствует, дошкольники даже под руководством взрослого не могли обозначить словами предстоящие действия, в лучшем случае обозначали в речи общую цель, но не могли сформулировать, что им для этого понадобится, как они будут делать, и в какой последовательности.

Таблица 6 – Количественные результаты по игровому заданию: «Свободный рисунок»

Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	Критический уровень
—	—	75 %	25 %

Результаты, полученные в констатирующем эксперименте (Таблица 7) позволили выделить четыре уровня (критический, низкий, средний, высокий) сформированности словесной саморегуляции у детей 6-7 лет с задержкой психического развития.

Таблица 7 – Количественные результаты констатирующего эксперимента

Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	Критический уровень
—	35 %	55 %	10 %

Критический уровень у 10 % (2 ребенка), характеризуется тем, что дети не понимают обращенную к ним инструкцию и не руководствуются ей даже после обучающей помощи взрослого; часто демонстрируют отказ от деятельности, либо совершает хаотичные действия, не отвечающие заданной цели; дошкольники не могут рассказать о совершаемых и выполненных действиях даже после помощи взрослого; в ответ на вопрос взрослого молчат или отвечают на поставленный вопрос, не по теме; речь как планирующий компонент предстоящей деятельности отсутствует, в лучшем случае они обозначает в речи общую цель, но не могут сформулировать, что им для этого понадобится, как они будут это делать, в какой последовательности.

Низкий уровень у 55 % (11 детей) характеризуется тем, что дети понимают и принимают инструкцию только после обучающей помощи взрослого, который сопровождает речевую инструкцию показом действия; дошкольники выполняя задание соблюдает лишь часть инструкции, самостоятельно не замечают совершаемых ошибок, после обращения взрослого на совершаемые ошибки, могут перейти к правильному выполнению, но через некоторое время опять забывают о правилах из-за чего не могут выполнить задание в полном объеме; рассказывают о совершаемых и выполненных действиях с помощью серии последовательных вопросов взрослого, на некоторые вопросы не могут ответить; с помощью взрослого могут словесно сказать о предстоящих действиях в общих чертах, спланировать и отразить в речи развернутую программу действий им не удается, при затруднениях вместо слова используют жест.

Средний уровень у 35 % (7 детей) характеризуется тем, что дети понимают и принимают инструкцию с небольшой помощью взрослого, первоначально делают задание правильно, но в процессе выполнения частично «теряют» инструкцию, забывая об одном из правил, возвращаются к правильному варианту, после обращения взрослого на допущенные ошибки; способны в полном объеме рассказать о выполненном задании с помощью наводящих вопросов взрослого; дошкольники частично,

фрагментарно сопровождают речью собственные действия, при этом в речевом сопровождении могут наблюдаться пропуски отдельных действий или несоответствие слов и действий, речь прерывистая, не всегда последовательна, дети нуждаются в регулирующей и направляющей помощи взрослого; составить предстоящую программу собственных действий целиком могут только лишь с помощью взрослого.

Высокий уровень 0 % (0 детей) характеризуется тем, что дети понимают и принимают инструкцию, могут самостоятельно повторить ее, выделяя все структурные компоненты (цель, этапы, правила выполнения задания); выполняя задание полностью, руководствуются заданной инструкцией; способны самостоятельно рассказать о выполненном задании; речь, сопровождающая деятельность осмыслена, последовательна, точно отражает совершаемые действия; до начала выполнения задания дети самостоятельно отражают в речи программу предстоящих действий, речь носит планирующий характер, в ней отражена цель, средства необходимые для ее достижения, последовательность действий.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о необходимости проведения специально организованной деятельности по формированию у детей с задержкой психического развития словесной саморегуляции.

2.2 Реализация психолого-педагогических условий развития словесной саморегуляции у детей 6-7 лет с задержкой психического развития

Результаты констатирующего этапа исследования свидетельствуют о необходимости проведения специально организованной работы по развитию словесной саморегуляции у детей 6-7 лет с задержкой психического развития путем апробации психолого-педагогических условий. Это позволило нам определить цель формирующего эксперимента – разработать и экспериментально проверить психолого-педагогические условия развития

словесной саморегуляции у детей 6-7 лет с задержкой психического развития.

В результате проведения констатирующего эксперимента было выявлено и описано четыре уровня сформированности словесной саморегуляции у детей 6-7 лет с задержкой психического развития. Каждый уровень имеет свою отличительную характеристику, а дошкольники, отнесенные к определенному уровню, имеют существенные отличия в развитии словесной саморегуляции. Именно эти отличия и определили необходимость индивидуального подхода к разработке психолого-педагогических условий развития словесной саморегуляции у детей 6-7 лет с задержкой психического развития.

Работа по развитию словесной саморегуляции у детей 6-7 лет с задержкой психического развития выстраивалась с учетом реализации следующих психолого-педагогических условий:

- деятельность педагога осуществлялась с учетом уровня сформированности словесной саморегуляции;
- работа с дошкольниками имеет определенную этапность;
- методы, приемы, игровые задания подобраны в соответствии с показателями сформированности словесной саморегуляции.

Рассмотрим подробнее организацию и содержание работы по развитию словесной саморегуляции у детей 6-7 лет с задержкой психического развития с учетом выявленного уровня развития.

Реализация психолого-педагогических условий развития словесной саморегуляции у детей, продемонстрировавших критический уровень характеризуется следующими особенностями (Приложение А):

1. Обучение осуществляется с каждым ребенком индивидуально.
2. Ведущая роль и инициатива принадлежит педагогу.
3. Основной вид помощи: обучающая помощь.
4. Основные приемы работы: речевой образец, повторение, прямые указания, последовательные развернутые вопросы.

5. Особенности деятельности ребенка: деятельность осуществляется под непосредственным пошаговым руководством и контролем взрослого, т.е. деятельность ребенка планируется взрослым, а ребенок принимает его план.

Деятельность взрослого выстраивалась поэтапно, и была направлена на решение определенной задачи (Приложение Б).

Первый этап. Задача: формировать умение понимать речевую инструкцию и руководствоваться ей при выполнении деятельности под непосредственным контролем взрослого.

Второй этап. Задача: формировать умение частично рассказывать о выполненных действиях под прямым руководством взрослого.

Третий этап. Задача: формировать умение сопровождать речью собственными действиями, в варианте ответа на ряд последовательных вопросов взрослого.

Четвертый этап. Задача: формировать умение выражать в речи предстоящие действия в общих чертах под непосредственным руководством взрослого.

На первом этапе, направленном на обучение ребенка понимать инструкцию и руководствоваться ей в процессе деятельности, использовались следующие методические приемы.

Инструкция предъявлялась подробно, поэлементно: сначала обозначалась цель, потом средства, последовательность выполнения. После предъявления каждой части инструкции ребенку предлагалось ее повторить, и только после этого озвучивалась следующая часть.

Деятельность педагога выстраивалась по следующему алгоритму:

1. Ребенку предъявлялась первая часть инструкции, отражающая общую цель (Например, «Мы с тобой будем строить дом»).

2. Инструкция сопровождалась показом наглядного образца (Например, демонстрировалась картинка с изображением дома, который нужно построить).

3. Педагог просил ребенка повторить инструкцию («Повтори, что мы будем делать»). В случае затруднения еще раз предъявлял речевой образец («Мы будем строить дом») и повторно обращался с просьбой повторить инструкцию.

4. Далее предъявлялась вторая часть инструкции, которая также сопровождалась наглядным образцом (показом средств), в котором отражены средства необходимые для деятельности («Мы будем строить дом из конструктора»).

5. Педагог обращался к ребенку с просьбой повторить, какие средства необходимы («Назови из чего мы будем строить дом?»). В случае затруднения снова предъявлял речевой образец («Мы будем строить дом из конструктора»). Взрослый переходил к предъявлению следующей части, только после того, как ребенок называл, какие средства нужны.

6. Педагог предъявлял третью часть инструкции, отражающую последовательность выполнения задания («Мы будем строить дом из конструктора, сначала выстроим стены, а потом крышу»).

7. Педагог предлагал ребенку сказать, как он будет выполнять задание («Что мы построим сначала, что потом?»). В случае затруднения снова предъявлял речевой образец («Мы будем строить дом из конструктора, сначала выстроим стены, а потом крышу»).

8. Педагог повторно предъявлял всю инструкцию («Мы будем строить дом из конструктора, сначала выстроим стены, а потом крышу»).

9. Педагог, для закрепления просил ребенка повторить всю инструкцию целиком. В случае затруднений задавал уточняющие вопросы (Что будем строить? Из чего будем строить? Что построим вначале, что потом?).

Такая алгоритмическая деятельность по формированию у ребенка понимать и принимать инструкцию осуществлялась в разных видах продуктивной деятельности (рисование, лепка, конструирование, аппликация)

После того, как ребенок научился воспринимать инструкцию и руководствоваться ей, осуществлялся переход на второй этап обучения, направленный на формирование у ребенка умения частично рассказывать о выполненных действиях под прямым руководством взрослого.

Деятельность педагога на данном этапе также имела определенную последовательность:

1. Речевой образец взрослого, в котором изложен краткий, четкий логичный рассказ о выполненных действиях.

Первоначально, взрослый при любой возможности в разных видах детской деятельности демонстрировал детям образец рассказа о выполненных совместных действиях. (Мы с тобой решили, что будем делать аппликацию «Цветы для мамы». Для этого мы взяли картон, расположили на нем заготовки для цветов: лепестки, сердцевину, стебель и листья. Далее взяли клей-карандаш и поочередно приклеили каждый элемент к картону)

2. Поэлементное предъявление речевого образца в сочетании с ответами самого ребенка о выполненных действиях.

Обучая, ребенка, педагог выделял отдельно каждый этап деятельности. После каждой части рассказа следовал вопрос к ребенку, если он не мог на него ответить, педагог отвечал за него и просил его повторить ответ.

«Мы сейчас с тобой рисовали. Я рисовала цветок. Что рисовал ты? (дожидается ответа ребенка, в случае затруднения отвечает сам и просит ребенка повторить ответ) Я рисовала цветок фломастерами. А ты чем рисовал машину? Сначала я нарисовала стебель. С чего начал рисование ты? К нарисованному стеблю я пририсовала бутон: сердцевину и лепесточки (показывает). Что ты добавил в своем рисунке?»

3. Речевой образец заменяется на ряд последовательных вопросов, адресованных ребенку, в результате ответа на которые получается связный отчет о проделанных действиях. Примерные вопросы:

- Что ты задумал построить (слепить, сконструировать и т.д.)?
- Из чего ты построил свою постройку?

- Что ты сделал вначале?
- Что сделал потом?
- Какими действиями завершилась твоя работа?

На третьем этапе обучения педагог формировал у ребенка умение сопровождать речью собственные действия, отвечая на ряд последовательных вопросов. В случаях затруднения, предъявлял образец ответа и просил ребенка его повторить.

Примерные варианты вопросов для вербализации собственных действий:

- Что ты уже сделал(а) (нарисовал, слепил, построил и. т. д.)?
- Что ты сейчас делаешь?
- Что тебе еще предстоит сделать?
- Как ты закончил свою работу?

Например, Маша выкладывала из магнитного конструктора, состоящего из разных геометрических фигур кошечку.

Педагог: «Что ты уже сделала?»

Маша: «Я выложила туловище»

Педагог: «Из каких фигур?»

Маша: «Из треугольников»

Педагог: «Что тебе еще нужно сделать?»

Маша: «Мне нужно еще выложить лапы, мордочку»

Педагог: «Что сделаешь вначале?»

Маша: «Сначала мордочку, а потом лапы»

Педагог: «Посмотри все ли части ты выложила, ничего не забыла?»

Маша: «Еще нужен хвост».

На четвертом этапе педагог обучал ребенка выражать в речи предстоящие действия в общих чертах под непосредственным руководством взрослого. Как и на предыдущих этапах обучающая деятельность педагога имела определенную последовательность:

1. Речевой образец взрослого о планируемых действиях предъявлялся целиком. Например, «Я хочу слепить зайчика. Для этого мне нужно приготовить себе дощечку, пластилин, стеки. У моего зайчика шубка будет белого цвета. Поэтому я возьму белый кусочек пластилина, хорошо его разомну, разделю на несколько частей. Из них сделаю туловище, лапы, голову, уши и хвост. Сначала я сделаю туловище из самого большого кусочка, потом из кусочков, которые поменьше сделаю лапы, два уха и хвост».

2. Речевой образец о планируемых действиях предъявлялся ребенку по частям. Сначала обозначалась общая цель, далее средства, условия, которые необходимы, затем последовательность выполнения. Речевой образец чередовался с последовательными вопросами к ребенку, о предстоящих действиях.

Например, «Я буду рисовать бабочку. Что хочешь сделать ты? (Я буду строить гараж) Мне нужен лист белой бумаги и цветные мелки. Что тебе понадобится чтобы построить гараж? Сначала я нарисую туловище, а потом крылышки. В какой последовательности ты будешь строить гараж? Что сделаешь вначале, что потом»

3. Ребенку предлагалось ответить на ряд последовательных вопросов, о планируемых действиях.

Примерные вопросы:

- Подумай и скажи, с чем ты хочешь сделать?
- Что тебе понадобится? Из чего ты это будешь делать?
- В какой последовательности ты будешь выполнять? Что сделаешь вначале? Что потом? Что дальше?

Реализация психолого-педагогических условий развития словесной саморегуляции у детей, продемонстрировавших низкий уровень выстраивалась следующим образом.

Деятельность взрослого также выстраивалась поэтапно, и была направлена на решение определенной задачи.

Первый этап. Задача: развивать умение принимать инструкцию и руководствоваться ей с направляющей помощью взрослого, без активного контроля с его стороны.

Второй этап. Задача: развивать умение рассказывать о выполненных действиях последовательно в полном объеме, с помощью взрослого.

Третий этап. Задача: развивать умение сопровождать речью собственные действия; формулировать речевые фразы последовательно, логично в соответствии с выполняемыми действиями с помощью направляющей помощи взрослого.

Четвертый этап. Задача: развивать умение формулировать в речи предстоящие действия в полном объеме с помощью взрослого.

Отличительные особенности работы с детьми, показавшими низкий уровень сформированности словесной саморегуляции (Приложение А):

1. Обучение осуществляется преимущественно в парах, в группах по 3-4 человека, но не исключается и индивидуальная форма в отдельных случаях.
2. Активная роль взрослого уменьшается: контроль со стороны педагога от пошагового переходит к «точечному» т.е. взрослый оказывает помощь там, где пока не справляется ребенок.
3. Основной вид помощи: организующая, направляющая.
4. Основные приемы работы: проговаривание вслух, наглядные схемы, наводящие вопросы, оценка деятельности ребенка в том числе и речевой деятельности.
5. Особенности деятельности ребенка: совместная деятельность со взрослым.

Деятельность педагога выстраивалась в определенной последовательности (Приложение В).

На первом этапе, направленном на развитие у детей умения принимать инструкцию и руководствоваться ей в процессе деятельности с направляющей помощью взрослого, усложнение в части предъявления инструкции, осуществлялось по нескольким направлениям:

- объем инструкции: от однозначной до трехзначной;
- в инструкцию кроме цели, средств выполнения, последовательности действий, добавлялись правила (условия) выполнения задания;
- инструкция озвучивалась целостно, в «один шаг» (например, «Ребята, предлагаю вам собрать рыбку из магнитного конструктора; при выполнении задания нужно соблюдать три правила, правило первое: выкладывать рыбку по схеме, правило второе: форма геометрических фигур и их цвет должны быть такими же, как и на образце, правило третье: начинать выкладывать рыбку нужно с головы»).

Для понимания, освоения инструкции, и развития умения действовать в соответствии с ней, педагогом применялись следующие приемы:

- повторение инструкции детьми по частям (например, педагог предлагал Маше рассказать, что они будут делать и из чего, а Диму просил повторить правила выполнения задания);
- проговаривание инструкции целиком для другого, при работе в парах;
- схематичное изображение содержания инструкции: дети с помощью карандаша рисовали на листке цель задания, средства, правила выполнения, и потом, ориентируясь на свое графическое изображение, повторяли инструкцию целиком; одновременно такой прием позволял детям контролировать свои действия в процессе их выполнения, а педагогу увидеть какую часть инструкции ребенок упускает «теряет»;
- контроль деятельности по результату, который осуществлялся в варианте «взрослый – ребенок» или «ребенок – ребенок»; вариант «взрослый – ребенок» предполагал, что взрослый задает уточняющие вопросы ребенку, которые обращают его внимание на качество выполненного задания (например, «Ты сделал также, как на образце? Из каких геометрических фигур выложено туловище кошки? Из каких фигур сделал ты? Какого цвета хвост на схеме? У тебя такого же цвета?» и т.д.); в варианте «ребенок – ребенок» детям предлагалось проверить качество выполнения задания друг у друга, в качестве помощи, педагог предлагал им воспользоваться своими

нарисованными ранее схемами, или предлагал общую наглядную схему для проверки.

На втором этапе для развития у детей умения рассказывать о выполненных действиях последовательно, связно, логично использовались следующие приемы:

- наглядные схемы, в которых в схематичном виде изображены основные структурные компоненты деятельности (цель – что нужно было сделать, средства – из чего делали, правила или условия выполнения, последовательность действий – что сначала, что потом), доступные и понятные для ребенка, в сочетании с наводящими вопросами взрослого; на начальном этапе обучения схема и вопрос взрослого предъявлялись одновременно т.е. педагог показывая на определенную часть схемы озвучивал вопрос, закрепляя таким образом знак и слово, после того, как дети усвоили значение символов на схеме, им предлагалось составлять рассказ о проделанной деятельности с опорой на схему, вопросы к ребенку звучали только в случае затруднения;

- речевые шаблоны, клише, облегчающие построение рассказа о проделанных действиях («Я делал (а)..... Для этого я использовал Для выполнения задания мне понадобилось Сначала я сделал Потом я выполнил»);

- работа с оценочными картами-схемами у доски; на доске располагалась карта, с последовательно расположенными «окошечками» – на которых схематично изображены основные структурные компоненты деятельности, ребенку нужно составить рассказ о проделанных действиях с опорой на данную карту, соблюдая заданную последовательность; озвучив определенную часть ребенок закрывал окошечко фишкой, а остальные дети, совместно с педагогом его проверяли, только если ребенок правильно обозначил свои действия, он мог перейти к описанию следующего структурного компонента своей деятельности;

– работа в парах, где один ребенок рассказывал о проделанных действиях, а другой его проверял, используя специальную карту, с последовательно расположенными «окошечками» – конкретными шагами предлагаемой деятельности, предусматривающий контрольные отметки с использованием фишек, т.е. если ребенок в своем отчете рассказал, что нужно было сделать, то другой ребенок, который его проверял, закрывал фишкой соответствующее окошко, и так по каждому структурному компоненту, пока не будет заполнена вся карта, потом дети менялись ролями.

На третьем этапе, для развития у детей умения сопровождать речью собственные действия, формулировать речевые фразы последовательно, логично с направляющей помощью взрослого использовались следующие приемы:

- проговаривание в громкой речи (при индивидуальной работе);
- проговаривание действий для другого при работе в парах;
- проговаривание в громкой речи по цепочке (по просьбе взрослого конкретный ребенок вслух говорил о том, что он сейчас делает, в любой момент педагог мог его прервать и предложить другому ребенку рассказывать о своих действиях);
- проговаривание шепотом, выполняемых действий при работе в малых подгруппах;
- проговаривание про себя.

Задача, решаемая на четвертом этапе: развитие умения формулировать в речи предстоящие действия в полном объеме с помощью взрослого, достигалась применением следующие методов и приемов:

- схематичное изображение предстоящих действий с последующим их проговариванием вслух (ребенок обдумывал, что он хочет сделать, далее схематично зарисовывал предстоящие действия, а потом опираясь на свою схему, вслух рассказывал о том, что будет делать, из чего, в какой последовательности);

– проговаривание предстоящих действий вслух с опорой на наглядные схемы, на которых схематично изображены основные структурные компоненты деятельности: цель, средства, условия, последовательность действий;

– введение ограничения: нельзя приступать к работе пока не расскажешь другому о предстоящих действиях в полном объеме, тот кому рассказывают контролирует говорящего, закрывая фишкой «окошко» на карте-схеме;

– использование карт-схем индивидуально каждым ребенком с проговариванием предстоящих действий в громкой речи;

– включение в совместную со взрослым игровую деятельность «игр-ходилок», модифицированных игр типа «лото», «домино», где нужно продумать последовательность действий для определенного задания, рассказать его вслух, только озвученный вслух план предстоящих действий, позволял ребенку совершать следующий ход в игре.

Реализация психолого-педагогических условий развития словесной саморегуляции у детей, продемонстрировавших средний уровень.

Первый этап. Задача: развивать умение самостоятельно выполнять задание, полностью руководствуясь заданной инструкцией.

Второй этап. Задача: развивать умение самостоятельно рассказывать о выполненной деятельности, выделяя все ее структурные компоненты (цель, средства, последовательность выполнения).

Третий этап. Задача: развивать умение самостоятельно сопровождать речью процесс выполнения задания, формулировать фразы четко, последовательно, точно в соответствии с совершаемыми действиями.

Четвертый этап. Задача: развивать умение самостоятельно отражать в речи программу предстоящих действий в полном объеме (цель, средства необходимые для ее достижения, последовательность действий).

Характерные особенности работы с детьми, показавшими средний уровень сформированности словесной саморегуляции (Приложение А):

1. Обучение осуществляется в малых подгруппах, тройках, парах.
2. Участие взрослого в деятельности ребенка сведено к минимуму, и проявляется преимущественно в уточняющих вопросах, побуждении к деятельности, положительном подкреплении.
3. Основной вид помощи: стимулирующая, подкрепляющая.
4. Основные приемы работы: уточняющие, конкретизирующие вопросы, оценка деятельности ребенка, игровые упражнения, решение проблемных ситуаций, косвенные: советы, подсказки, исправления, замечания.
5. Особенности деятельности ребенка: совместная деятельность с педагогом с постепенным переходом к самостоятельной деятельности.

Деятельность взрослого выстраивалась поэтапно, и была направлена на решение определенной задачи (Приложение Г).

На первом этапе деятельность педагога, направленная на развитие умения самостоятельно выполнять задание, полностью руководствуясь заданной инструкцией, достигалась с помощью следующих приемов:

- повтор инструкции вслух в полном объеме;
- проговаривание инструкции вслух в полном объеме с опорой на схему, на которой символами отражены основные компоненты деятельности (цель, средства, правила выполнения, последовательность действий);
- проговаривание инструкции шепотом для себя;
- промежуточный самоконтроль деятельности в процессе выполнения задания: в середине деятельности педагог останавливал детей, просил повторить (вспомнить) правила (условия задания) и проверить себя;
- контроль деятельности по результату в варианте «ребенок – группа»: одному из детей, педагог предлагал разместить свою работу на доске, а остальные дети, под руководством взрослого (уточняющие, конкретизирующие вопросы) оценивали правильность выполнения, выявляли ошибки;

– контроль деятельности по результату в варианте самоконтроля: дети по очереди выходили к доске с выполненной работой и оценивали ее под руководством взрослого по предложенной схеме;

– самоконтроль деятельности с использованием принципа «уровневого» оценивания: педагог предлагал детям расположить свои работы на стенде по предложенным условиям: а) работа выполнена без ошибок, б) работа выполнена с одной ошибкой, в) в работе две и более ошибок;

– использование игровых приемов с введением роли «ведущего»: педагог объяснял задание одному ребенку, выполняющему роль «ведущего», а ему необходимо было рассказать о задании остальным детям;

– озвучивание инструкции для другого при работе в парах.

На втором этапе деятельность педагога была направлена на развитие у детей умения самостоятельно рассказывать о выполненной деятельности, выделяя все ее структурные компоненты (цель, средства, последовательность выполнения).

Для решения поставленной задачи использовались следующие приемы:

– наглядные схемы, в которых в схематичном виде изображены основные структурные компоненты деятельности, дети составляли рассказ о проделанной деятельности с опорой на них;

– составление схем, в которых отражены цель, средства, условия выполнения, последовательность выполненных действий, и использование данной схемы для рассказа о проделанной деятельности;

– включение игровых моментов с элементами соревнования: дети по очереди излагали свой словесный отчет, остальные оценивали его рассказ с использованием фишек двух цветов (красный – рассказал все в полном объеме без ошибок и без подсказок, синий – были подсказки, помощь со стороны).

На третьем этапе усилия педагога направлялись на развитие умения самостоятельно сопровождать речью процесс выполнения задания, для этого

ребенку предлагалось постоянно сопровождать речью процесс выполнения задания, сначала в варианте громкой речи, а потом шепотом, при этом педагог отслеживал, как работают дошкольники, при необходимости включался в их деятельность, в тех случаях, когда, ребенок молча выполнял задание, или у него наблюдалось несоответствие между действиями и словами.

На четвертом этапе решалась задача по развитию умения самостоятельно отражать в речи программу предстоящих действий в полном объеме (цель, средства необходимые для ее достижения, последовательность действий).

Следует отметить, что дети данной группы отличаются тем, что они могут самостоятельно рассказать о предстоящих действиях, но программа предварительного планирования неполная, в ней могут отсутствовать отдельные структурные компоненты, например, ребенок обозначает цель, средства, но не может обозначить последовательность предстоявших действий, или из-за недостаточной детализации желаемого результата, не может обозначить какие средства ему понадобятся, чтобы осуществить задуманное. Во всех случаях детей данной группы объединяет то, что планирование предстоящих действий носит схематичный, поверхностный характер, поэтому основные усилия педагога были направлены на обучение детей детально планировать предстоящие действия, уметь аргументировано обсуждать содержание и последовательность этапов деятельности, для этого использовались следующие приемы и методы:

– Детям в разных видах деятельности (аппликация, рисование, лепка, конструирование и т.д.) предлагалось выполнить задание по замыслу, но особенность заключалась в том, что деятельность осуществляется в четыре этапа. На первом этапе дети схематично (понятно для других) изображают, что они хотят сделать, из чего планируют делать, в какой последовательности будут делать. На втором этапе происходит защита своего проекта: дети по очереди рассказывали о запланированной

деятельности, педагог помогал четко выделить цель, средства, условия выполнения, последовательность действий, если замечал нестыковки, задавал уточняющие, корректирующие вопросы, помогая тем самым предвидеть возможные трудности и своевременно, еще на этапе планирования, избежать их; помогал сам и создавал условия для включения других детей в совместное обсуждение. На третьем этапе дети реализовывали свой замысел, а на четвертом осуществляли анализ полученного результата. Педагог с помощью вопросов помогал ребенку осмыслить все ли удалось, что не получилось, по каким причинам, что можно было сделать, чтобы это избежать. Так как, такая многоэтапная деятельность требовала определенных временных затрат, то она осуществлялась в течение 1-2 дней: первые два этапа – в первый день, последние два – во второй.

– Игровые упражнения в которых содержалось описание или схематичное изображение определенной деятельности, но отсутствовал один из компонентов деятельности, задача ребенка самостоятельно домыслить и рассказать о недостающем компоненте.

Примерные варианты заданий:

а) известны: цель, средства, условия, но неизвестна последовательность действий;

б) известны: цель, условия, последовательность, но не известны средства;

в) известны условия, последовательность, средства, не известна цель.

Первоначально, детям предъявлялись такие игровые задания в варианте схемы с одновременным словесным описанием, далее способ предъявления задания усложнялся: либо только в варианте схемы, либо только в варианте словесного описания.

– Решение проблемных ситуаций. Детям зачитывалась ситуация, в которой описывалась деятельность какого-нибудь воображаемого персонажа (девочки, мальчика), у которого из-за недостаточно продуманного планирования возникала проблема. Например, «Дима, придя из детского сада

рассказал маме, что во время прогулки они с ребятами наблюдали за птицами. Воспитатель Елена Сергеевна, сказала, что птицам зимой холодно и голодно, и люди, подкармливают их, для этого развешивают на деревьях кормушки, куда кладут крупу, семечки, хлебные крошки. Диме тоже захотелось помочь птицам. Он взял лист бумаги, клей, ножницы и сделал кормушку. Утром, по дороге в садик, они с мамой повесили ее на дерево. В тот день был сильный снегопад, и когда они возвращались домой, то увидели, что кормушка вся размокла и порвалась. Что Дима не продумал? Что он сделал неправильно? Как можно было избежать этой проблемы?

– Анализ и совместное обсуждение проблемных ситуаций, из повседневной жизни в детском саду, в которых дети совершали те или иные ошибки из-за непродуманных действий.

В результате проведения формирующего эксперимента нами была отмечена положительная динамика в развитии словесной саморегуляции у детей 6-7 лет с задержкой психического развития.

Наблюдалось повышение уровня:

- принятия и руководства инструкцией при выполнении деятельности;
- умения рассказывать о выполненных действиях;
- речевого сопровождения собственных действий;
- умения планировать предстоящие действия.

Достижение положительных результатов стало возможным в результате того, что был реализован индивидуальный подход с учетом выявленного уровня развития словесной саморегуляции; подбор методов и приемов работы с детьми осуществлялся в соответствии с показателями развития словесной саморегуляции.

2.3 Выявление динамики развития словесной саморегуляции у детей 6-7 лет с задержкой психического развития

Для получения объективной оценки результатов, полученных нами на этапе формирующего эксперимента, был проведен контрольный срез.

Цель контрольного этапа исследования – выявить эффективность апробации разработанных психолого-педагогических условий развития словесной саморегуляции у детей 6-7 лет с задержкой психического развития.

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

Проведенное диагностическое задание «Корректирующая проба» показало (Таблица 8) значительный рост уровня понимания и принятия инструкции, умения самостоятельно повторить ее, выделяя все структурные компоненты (цель, этапы, правила выполнения задания) На контрольном этапе высокий уровень увеличился на 40 %, средний уровень снизился на 20 %, низкий уровень снизился на 10 %, критический уровень не выявлен.

В целом, 50 % детей показали высокий уровень, они продемонстрировали понимание и принятие инструкции в полном объеме, повторяли инструкцию самостоятельно без помощи взрослого, выделяя в ней все структурные компоненты: цель, этапы, правила выполнения задания (Юля В.: «В этом задании мне нужно вычеркивать круги и квадраты. Выполнять задание нужно с верхней строчки, вычеркивать круги и квадраты по порядку, не пропускать фигуры, как все сделаю, то нужно проверить»).

У 40 % детей, был выявлен средний уровень, дошкольники понимали и принимали инструкцию с направляющей и стимулирующей помощью взрослого (Дима А.: «Нужно вычеркивать только круги и квадраты (молчит) Педагог: «Верно, еще есть правила выполнения задания, назови их?» Дима: «Начинать нужно сверху (показывает), вычеркивать по порядку (опять молчит)» Педагог: «Правильно, а когда все исполнишь, что нужно сделать?» Дима: «Нужно проверить все правильно сделал»).

10 % детей, продемонстрировали низкий уровень, они показали понимание инструкции после обучающей помощи взрослого. Педагог повторял инструкцию повторно в детальном варианте, показывая, как нужно выполнять задание, чего делать не нужно. После обучения повторно задавал

детям вопросы, в которых последовательно отражались цель, этапы, правила выполнения задания, т.е. вопросы задавались в дробном варианте: «Что нужно делать? Какие фигуры необходимо вычеркивать? Назови правила, которые нужно соблюдать?»

Таблица 8 – Количественные результаты по диагностическому заданию «Корректирующая проба»

Уровни	Констатирующий этап	Контрольный этап
Высокий	10 %	50 %
Средний	60 %	40 %
Низкий	20 %	10 %
Критический	10 %	—

Результаты диагностического задания «Лабиринт» показали увеличение уровня руководства инструкцией на протяжении всего периода выполнения задания. Сравнительные данные, представленные в таблице 9, показывают, что в контрольном этапе был выявлен высокий уровень, в констатирующем этапе высокий уровень отсутствовал, средний уровень увеличился на 15 %, низкий уровень уменьшился на 30 %, критический уровень не выявлен.

У 25 % детей был выявлен высокий уровень, свидетельствующий о том, что дети запоминают, понимают инструкцию и руководствуются ей в полном объеме в процессе выполнения задания.

55 % детей у которых был выявлен средний уровень, показали, что понимают инструкцию, повторяют правила в полном объеме, но, когда выполняют задание, периодически «теряют» одно из правил, часть детей возвращалась к правильному выполнению после уточняющего вопроса взрослого о том, какое правило не соблюдается, но отдельные дети, на некоторое время возвращались к правильному выполнению, но потом снова «забывали» об одном из правил. Преимущественно детям данной группы было сложнее всего выполнить третье правило, предписывающее не отрывать карандаш от листа, данное правило можно выполнить только, если до начала задания проследить правильный путь выхода из лабиринта, если же делать это в процессе выполнения задания, то рука, лежащая на листе, неизбежно закрывает часть линий, и ребенку, чтобы увидеть, в каком

направлении двигаться дальше приходится отрывать руку от листа, т.е. у дошкольников еще не сформировано умение предвидеть последствия своих действий, и соответственно отсутствует умение действовать на опережение.

У 20 % детей был выявлен низкий уровень, свидетельствующий о том, что дошкольники, выполняя задание руководствуются не всеми правилами, озвученными в инструкции, самостоятельно не замечают допущенных ошибок. Характерная особенность детей данной группы состоит в том, что они затрудняются повторить все три правила сразу, им необходимо несколько раз их подробно повторить (сначала первое, потом второе, третье), чтобы запомнить и как только они сталкиваются с трудностью (например, зашли в тупик), так происходит сбой и ребенок начинает допускать ошибки, забывая о правилах.

Таблица 9 – Количественные результаты по диагностическому заданию «Лабиринт»

Уровни	Констатирующий этап	Контрольный этап
Высокий	–	25 %
Средний	40 %	55 %
Низкий	50 %	20 %
Критический	10 %	–

Игровое задание «Составь узор» направленное на выявление степени полноты рассказа о выполненных действиях показало (таблица 10) наличие высокого уровня – 10 %, увеличение среднего уровня на 30 %, снижение низкого уровня на 40 %.

В целом, у 10 % детей, был выявлен высокий уровень, свидетельствующий о том, что дошкольники самостоятельно рассказывает о выполненном задании, выделяя все его структурные компоненты (цель, средства, последовательность выполнения). Например, Маша А. решила, что будет выкладывать из геометрических фигур паровоз, после того как выполнила задание рассказала: «Я сначала выложила вагоны, сделала их из треугольников, как на образце, потом соединила их между собой, а потом добавила колеса, я их сделала из двух полукругов».

У 60 % детей был выявлен средний уровень, дошкольники собирали узор правильно в соответствии с предложенным образцом, но рассказать самостоятельно в полном объеме о том, как выполняли задание, какие средства использовали затруднялись. Они могли рассказать о том, что сделали только в варианте ответов на поставленные вопросы взрослого. 30 % детей продемонстрировали низкий уровень, дошкольники данной группы рассказывали о совершаемых действиях частично с помощью уточняющих вопросов взрослого. Некоторые дети испытывали трудности, потому что не могли подобрать нужные слова, довольно часто наблюдалась замена слов жестами, показом действия.

Таблица 10 – Количественные результаты по игровому заданию «Составь узор»

Уровни	Констатирующий этап	Контрольный этап
Высокий	—	10 %
Средний	30 %	60 %
Низкий	70 %	30 %
Критический	—	—

Результаты, полученные в игровом задании «Конструирование по образцу», показали улучшение результатов (таблица 11) по сравнению с констатирующим этапом. В контрольном этапе высокий уровень составил 5 %, средний уровень увеличился на 55 %, низкий снизился на 55 %, критический снизился на 5 %.

В целом, у 5 % детей был выявлен высокий уровень, свидетельствующий о том, что дошкольники могут самостоятельно сопровождать речью процесс выполнения задания, их речь характеризуется осмысленностью, последовательностью, и точно отражает совершаемые действия. Например, Леня К.: «Я буду собирать картинку, на которой домик. Сейчас я сделаю стены из прямоугольников, теперь буду делать окошко. Еще мне нужно выложить крышу. Вот дом я сделал. Теперь сделаю заборчик из длинных прямоугольников, вот только у меня не так ровно получается. Еще я забыл сделать дверь и лесенку к ней. Сейчас солнышко сделаю из кружка, а лучики из прямоугольников. Теперь все сделал».

У 65 % детей был выявлен средний уровень, свидетельствующий о том, что дошкольники частично, фрагментарно сопровождают речью собственные действия, при этом в речевом сопровождении наблюдаются пропуски отдельных действий или несоответствие слов и действий, речь прерывистая, не всегда последовательна, дети нуждаются в регулирующей и направляющей помощи взрослого.

У 30 % детей был выявлен низкий уровень, дошкольники рассказывали о совершаемых действиях только с помощью взрослого, который наблюдая за их действиями задавал им вопросы. Дети данной группы отличались тем, что у них были трудности прежде всего с правильным, в соответствии с образцом, выкладыванием картинки. Они затруднялись верно подобрать геометрические фигуры (путали их с похожими), им сложно было правильно расположить их в пространстве относительно друг друга. Начиная задание, они обозначали в речи свои действия, но как только сталкивались с трудностью сразу прекращали комментировать свою деятельность, терялись, некоторые дети останавливались и возвращались к конструированию после помощи взрослого, в целом на вопросы взрослого отвечали верно.

Таблица 11 – Количественные результаты по игровому заданию «Конструирование по образцу»

Уровни	Констатирующий этап	Контрольный этап
Высокий	—	5 %
Средний	10 %	65 %
Низкий	85 %	30 %
Критический	5 %	—

Проведенное игровое задание «Свободный рисунок» показало улучшение результатов (таблица 12). В контрольном этапе был выявлен средний уровень – 55 %, который отсутствовал в констатирующем этапе, низкий уровень уменьшился на 30 %, критический уровень не выявлен.

55 % детей продемонстрировали средний уровень, свидетельствующий о том, что дошкольники составляли самостоятельно программу предстоящих действий, но она была не полная (отсутствовал один из структурных компонентов деятельности). Озвучить программу предстоящих действий

целиком дети могли только с помощью взрослого. Основная причина затруднений детей данной группы заключалась в том, что они не соотносили свои графические способности с тем, что хотели нарисовать, так Маша А. хотела нарисовать водные аттракционы, на которых каталась недавно с родителями, но в процессе детального обсуждения со взрослым пришла к мнению что нарисует обычную водную горку и плавающих в воде людей, потому что нарисовать аттракционы, которые она видела в аквапарке у нее не получится.

У 45 % детей был выявлен низкий уровень, свидетельствующий о том, что дети могли оформить в речи план предстоящих действий только с помощью взрослого, программа предстоящих действий планировалась в общих чертах. Детям было сложно в мысленном плане представить все детали предстоящих действий, соответственно не удавалось озвучить их в речи.

Таблица 12 – Количественные результаты по игровому заданию «Свободный рисунок»

Уровни	Констатирующий этап	Контрольный этап
Высокий	—	—
Средний	—	55 %
Низкий	75 %	45 %
Критический	25 %	—

Сравнивая общие результаты контрольного среза с результатами констатирующего эксперимента, мы отметили повышение уровня развития словесной саморегуляции у детей 6-7 лет с задержкой психического развития (Таблица 13). Был выявлен высокий уровень, который составил 10 %. Средний уровень составил 60 %, что на 25 % выше, чем на констатирующем этапе. Низкий уровень составил 30 %, что на 25 % ниже, чем на констатирующем этапе. Критический уровень в констатирующем этапе составил 10 %, а в контрольном этапе не был выявлен.

Таблица 13– Сравнительные количественные результаты развития словесной саморегуляции у детей 6-7 лет с задержкой психического развития

Уровни	Констатирующий этап	Контрольный этап
Высокий	—	10 %
Средний	35 %	60 %
Низкий	55 %	30 %
Критический	10 %	

Итогом экспериментальной работы стали качественные изменения, выразившиеся в развитии у детей 6-7 лет с задержкой психического развития умения: понимать инструкцию, руководствоваться ей в процессе деятельности; сопровождать речью собственные действия; рассказывать о выполненных действиях; планировать предстоящие действия.

Таким образом, результаты контрольного среза свидетельствуют об эффективности проведенной экспериментальной работы, что позволяет утверждать, что выдвинутая нами гипотеза подтверждается.

Заключение

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

1. В ходе исследования было установлено, что проблема развития словесной саморегуляции у детей 6-7 лет с задержкой психического развития является актуальной в педагогической теории и практике дошкольных образовательных учреждений, особенно, в связи с введением Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, где особое внимание уделяется развитию детей с ограниченными возможностями здоровья, и требует дальнейшего теоретического осмысления.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет нам утверждать, что формирование способности к саморегуляции у детей с задержкой психического развития следует рассматривать как одну из приоритетных задач их психолого-педагогического сопровождения уже на этапе старшего дошкольного возраста, так как саморегуляция является важным компонентом в структуре общей обучаемости. Н.Ю. Борякова, З.М. Дунаева, В.И. Лубовский, У.В. Ульенкова в своих исследованиях доказали, что недостаточная готовность к речевой регуляции у детей с задержкой психического развития в дальнейшем приводит к снижению готовности использовать речь, как средство саморегуляции не только в учебной ситуации, но и в социальной действительности.

2. В работе определены показатели, диагностические методики, уровни (критический, низкий, средний, высокий) развития словесной саморегуляции у детей 6-7 лет с задержкой психического развития.

Выявление уровня словесной саморегуляции у детей 6-7 лет с задержкой психического развития показало, что 55 % детей имеют низкий уровень развития словесной саморегуляции, характеризующийся тем, что дети понимают и принимают инструкцию только после обучающей помощи взрослого, дошкольники выполняя задание соблюдает лишь часть

инструкции, самостоятельно не замечают совершаемых ошибок, после обращения взрослого на совершаемые ошибки, могут перейти к правильному выполнению, но через некоторое время опять забывают о правилах из-за чего не могут выполнить задание в полном объеме; рассказывают о совершаемых и выполненных действиях с помощью серии последовательных вопросов взрослому, на некоторые вопросы не могут ответить; с помощью взрослого могут словесно сказать о предстоящих действиях в общих чертах, спланировать и отразить в речи развернутую программу действий им не удается, при затруднениях вместо слова используют жест.

3. Проведенная опытно-экспериментальная работа позволила выявить эффективность применения психолого-педагогических условий (определена этапность работы от непосредственной помощи взрослого к самостоятельной словесной саморегуляции; методы, приемы, игровые задания подобраны в соответствии с показателями сформированности словесной саморегуляции; осуществлен индивидуальный подход с учетом уровня сформированности словесной саморегуляции); и положительную динамику в развитии словесной саморегуляции у детей 6-7 лет с задержкой психического развития. После проведения формирующего этапа был выявлен высокий уровень, (10 %), увеличился средний уровень (60 %), уменьшился низкий уровень (30 %), критический уровень не был выявлен.

Выполненное исследование не исчерпывает всех аспектов проблемы ввиду ее многоплановости. Перспектива дальнейшей работы может быть посвящена изучению особенностей развития словесной саморегуляции у детей 6-7 лет с задержкой психического развития посредством продуктивных видов деятельности.

Список используемой литературы

1. Абросимова, Е.А. Особенности формирования связной речи детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития [Текст] / Е.А. Абросимова, Е.В. Ушакова. // В сборнике: Актуальные проблемы естественных наук: материалы Международной заочной научно-практической конференции. Ответственный редактор В.Б. Максименко – 2015. – С. 216 –220.
2. Бабкина, Н.В. Психологическое сопровождение детей с ЗПР в условиях образовательной интеграции [Текст] / Н.В. Бабкина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2012. – № 1. – С. 23–31.
3. Бабкина, Н.В. Формирование саморегуляции познавательной деятельности у младших школьников с ЗПР в условиях интегрированного обучения [Текст] / Н.В. Бабкина // Дефектология. – 2012. – № 1. – С. 18–31.
4. Бабкина, Н.В. Саморегуляция в познавательной деятельности у детей с задержкой психического развития: учеб. пособие [Текст] / Н.В. Бабкина. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. – 2016. – 143 с.
5. Баранникова, Е.А. Педагогическая поддержка развития личности дошкольников [Текст] / Е.А. Баранникова, В.А. Петьков // Культурная жизнь Юга России. – 2008. – № 2. – С. 58–60.
6. Белопольская, Н.Л. Исследование зоны ближайшего эмоционального развития у детей с задержкой психического развития [Текст] / Н.Л. Белопольская, Н.П. Клейменова // Дефектология. – 2011. – № 2. – С. 36–43.
7. Битянова, М.Р. Работа с ребенком в образовательной среде: решение задач и проблем развития: Научно-методическое пособие для психологов и педагогов [Текст] / М.П. Битянова. – М.: МГППУ, 2006. – 96 с.
8. Блинова, Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: учеб. пособие для студ. пед. вузов [Текст]

/ Л.Н. Блинова; М-во образования РФ, Упр. спец. образования. – М.: Изд-во НЦ ЭНАС, 2002. – 136 с.

9. Борозинец, Н.М. Коррекция психомоторного развития у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития [Текст] / Н.М. Борозинец // Логопедия сегодня. – 2008. – № 4 – С. 60–63.

10. Борякова, Н.Ю. Психологические особенности дошкольников с задержкой психического развития [Текст] / Н.Ю. Борякова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2004. – № 1. – С. 10–17.

11. Борякова, Н.Ю. Психолого-педагогическое изучение детей с задержкой психического развития в условиях специального детского сада [Текст] / Н.Ю. Борякова, М.А. Касицина // Коррекционная педагогика. – 2003. – №2. – С. 33–43.

12. Варламова, О.И. Типология детей дошкольного возраста с ЗПР на основе анализа ориентировочно – исследовательских действий [Текст] / О.И. Варламова // Практическая психология и логопедия. – 2006. – №1. – С. 20–24.

13. Вильховая, К.Л. Проектная деятельность как средство социализации детей с задержкой психического развития [Текст] / К.Л. Вильховая, Е.Г. Доценко // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2012. – № 1. – С. 47–55.

14. Вильшанская, А.Д. Дефектологическое сопровождение учащихся с задержкой психического развития в условиях системы коррекционно – развивающего обучения / А.Д. Вильшанская А. // Дефектология. – 2007. – № 2. – С. 50–57.

15. Волковская, Т.Н. Генезис проблемы изучения задержки психического развития у детей [Текст] / Т.Н. Волковская // Коррекционная педагогика. – 2003. – № 2. – С. 5–17.

16. Выготский, Л.С. Психология развития человека [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Изд-то Смысл; Изд-то Эксмо, 2005. – 1136 с.

17. Дорофеева, Л.Е. Онтогенетические особенности рефлексивного развития [Текст] / Л.Е. Дорофеева // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12: Психология. Социология. Педагогика. – 2008. – № 2. – С. 228–238.

18. Дрягина, И.С. Создание профессионального педагогического сообщества как основной ресурс развития инклюзивного образования [Текст] / И.С. Дрягина // Дефектология. – 2013. – № 1. – С. 68–74.

19. Екжанова, Е.А. Задержка психического развития у детей и пути ее психолого-педагогической коррекции в условиях дошкольного учреждения. [Текст] / Е.А. Екжанова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2002. – №1. – С. 8–16.

20. Есипова, Т.О. К вопросу формирования педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей дошкольного возраста с задержкой психического развития [Текст] / Т.О. Есипова, Л.М. Семенова // Логопедия сегодня. – 2011. – № 3. – С. 31–35.

21. Зимняя, И.А. Педагогическая психология [Текст] / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 2004. – 384 с.

22. Заширинская, О.В. Психология детей с задержкой психического развития [Текст] / О.В. Заширинская. – СПб.: Речь, 2007. – 168 с.

23. Касицына, М.А. Комплексное изучение детей с задержкой психического развития в условиях детского сада [Текст] / М.А. Касицына // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2008. – № 6. – С. 30–53.

24. Катаева, А.А. Дидактические игры и упражнения в обучении дошкольников с отклонениями в развитии: Пособие для учителя [Текст] / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. – 2001. – 224 с.

25. Катаева, А.А. Дошкольная олигофренопедагогика: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. – 2005. – 208 с.

26. Кисова, В.В. Исследование саморегуляции как механизма становления субъектности у дошкольников с задержкой психического развития [Текст] / В.В. Кисова. // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 53–7. – С. 229–236.

27. Кисова, В.В. Особенности использования продуктивной деятельности в коррекционной работе по формированию саморегуляции у дошкольников с задержкой психического развития [Текст] / В.В. Кисова // Психолог в детском саду. – 2010. – № 3. – С. 66–74.

28. Кисова, В.В. Психолого-педагогическое сопровождение педагогов в системе формирования саморегуляции у дошкольников [Текст] / В.В. Кисова // Нижегородское образование. – 2014. – № 4 (214). – С. 114–119.

29. Кисова, В.В. Психолого-педагогическое сопровождение развития саморегуляции у дошкольников с задержкой психического развития в контексте коррекционно-образовательного процесса детского сада [Текст] / В.В. Кисова. // В сборнике: Психолого-педагогическое сопровождение образования детей в контексте ФГОС дошкольного и начального общего образования. Сборник научных статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. Ответственный редактор Н.Н. Васильева. – 2016. С. 169–173.

30. Кондратьева, С.Ю. Развитие основ культуры познания у старших дошкольников с ЗПР в условиях образовательного учреждения [Текст] / С.Ю. Кондратьева, Н.В. Лебедева // Дошкольная педагогика. – 2012. – № 3. – С. 46–48.

31. Коненкова, И.Д. Рекомендации к организации и содержанию изучения речи дошкольников с задержкой психического развития [Текст] / И.Д. Коненкова // Коррекционная педагогика. – 2003. – № 2. – С. 51–61.

32. Коробейникова, И.А. Специальный стандарт образования – на пути к новым возможностям и перспективам обучения и воспитания детей с задержкой психического развития [Текст] / И.А. Коробейникова // Дефектология. – 2012. – № 1. – С. 10–17.

33. Лапп, Е.А. Модель профильной подготовки педагога для работы с детьми с задержкой психического развития [Текст] / Е.А. Лапп Е. // Инновации в образовании. – 2013. – № 1. – С. 80–87.

34. Лебедева, И.Н. Связная речь: речь в общении и речь в деятельности [Текст] / И.Н. Лебедева // Специальное образование. – 2011. – № 3. – С. 136–141.

35. Лебедева, И.Н. Связная речь: речь в общении и речь в деятельности [Текст] / Лебедева И. Н. // Специальное образование. – 2012. – № 1. – С. 166–183.

36. Левченко, И.Ю. Качественный анализ показателей психической деятельности дошкольников с задержкой психического развития [Текст] / И.Ю. Левченко // Специальная психология. – 2006. – №1. – С. 19–33.

37. Левченко, И.Ю. Содержание и организация деятельности психолого-медико-педагогического консилиума в детском саду для детей с задержкой психического развития [Текст] / И.Ю. Левченко // Логопед в детском саду. – 2012. – № 1. – С. 41–46.

38. Мамайчук, И.И. Нейропсихологическая диагностика задержки психического развития у детей младшего школьного возраста [Текст] / И.И. Мамайчук // Дефектология. – 2002. – №6. – С. 17–25.

39. Мамайчук, И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии [Текст] / И.И. Мамайчук. – СПб.: Речь, 2010. – 400 с.

40. Марковская, И.Ф. Типы регуляторных нарушений при задержке психического развития [Текст] / И.Ф. Марковская // Дефектология. – 2006. – №3. – С. 28–34.

41. Маршалкин, А.П. Современные подходы к диагностике различных форм задержки психического развития [Текст] / А.П. Маршалкин // Специальное образование. – 2011. – № 1. – С. 57–65.

42. Медникова, Л.С. Особенности овладения образно-двигательными средствами общения дошкольниками с интеллектуальной недостаточностью

[Текст] / Л.С. Медникова, Л.А. Лобач // Дефектология. – 2011. – № 4. – С. 30–37.

43. Нодельман, В.И. Психолого-педагогические условия формирования элементов самосознания дошкольников с задержкой психического развития [Текст] / В.И. Нодельман, А.В. Шевченко // Дефектология. – 2007. – № 3. – С. 31 – 39.

44. Пекишева, Е.В. Особенности вербализации представлений об окружающем у дошкольников с задержкой психического развития [Текст] / Е.В. Пекишева, Л.С. Медникова // Дефектология. – 2013. – № 1. – С. 40–48.

45. Психологические особенности детей и подростков с проблемами в развитии. Изучение и психокоррекция [Текст] / под ред. У.В. Ульенковой. – СПб. : Питер, 2007. – 304 с.

46. Психология детей с задержкой психического развития. Хрестоматия: учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по направ. и спец. психологии [Текст] / сост. О.В. Защирина. – СПб. : Речь, 2004. – 432 с.

47. Рубинштейн, Л.С. Основы общей психологии [Текст] / Л.С. Рубинштейн. – СПб: Издательство «Питер», 2000. – 712 с.

48. Самохвалова, А.Г. Психологические характеристики ребенка как субъекта затрудненного и незатрудненного общения [Текст] / А.Г. Самохвалова // Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. – 2011. – № 30. – С. 386–393.

49. Смирнова, Е.О. Межличностные отношения дошкольников: Диагностика, проблемы, коррекция [Текст] / Е.О. Смирнова. – М.: ВЛАДОС, – 2005. – 119 с.

50. Слепович, Е.С. Работа с детьми с интеллектуальной недостаточностью. Практика специальной психологии [Текст] / Е.С. Слепович, А.М. Поляков. – СПб. : Речь, 2008. – 247 с.

51. Соколова, Е.В. Психология детей с задержкой психического развития [Текст] / Е.В. Соколова. – М.: ТЦ Сфера, 2009. – 211 с.

52. Терещенко, А.А. Игра как средство педагогического воздействия и ее потенциальные возможности в процессе формирования предпосылок коммуникативных учебных действий у старших дошкольников [Текст] / А.А. Терещенко // Обучение и воспитание: методики и практика. – 2013. – № 8. – С. 218–226.

53. Толмачева, Г.А. Сущностная характеристика процесса обучения детей с задержкой психического развития в общеобразовательной школе [Текст] / Г.А. Толмачева // Коррекционная педагогика. – 2006. – № 2 . – С. 51–56.

54. Ульенкова, У.В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. [Текст] / У.В. Ульенкова, О.В. Лебедева. – 3-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 176 с.

55. Ульенкова, У.В. Дети с задержкой психического развития [Текст] / У.В. Ульенкова. – Н. Новгород: НГПУ, 2006. – 230 с.

56. Ульенкова, У.В. Концептуальные основы изучения детей с проблемами в развитии и организации психологической помощи им [Текст] / У.В. Ульенкова // Психолог в детском саду. – 2010. – № 3. – С. 10–20.

57. Ульенкова, У.В. Экспериментальное изучение формирования саморегуляции в структуре общей способности к учению шестилетних детей с задержкой психического развития [Текст] / У.В. Ульенкова, В.В. Кисова // Дефектология. – 2001. – № 1. – С. 26–33.

58. Урунтаева, Г.А. Практикум по психологии дошкольника [Текст] / Г.А. Урунтаева. – М.: Академия, 2012. – 368 с.

59. Уразова, А.Р. Педагогические условия социально-личностного развития ребенка дошкольного возраста [Текст] / А.Р. Уразова // Вестник Бурятского государственного университета. – 2014. – № 15. – С. 151–155.

60. Шевченко, С.Г. Обучение детей с задержкой психического развития [Текст] / С.Г. Шевченко // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2004. – № 1. – С. 3–9.

Приложение А

Характеристика деятельности педагога с учетом уровня развития словесной саморегуляции

Уровни	Критический	Низкий	Средний
Задачи	1. Формировать умение понимать речевую инструкцию и руководствоваться ей при выполнении деятельности под непосредственным контролем взрослого. 2. Формировать умение частично рассказывать о выполненных действиях под прямым руководством взрослого. 3. Формировать умение сопровождать речью собственные действия, в варианте ответа на ряд последовательных вопросов взрослого. 4. Формировать умение выражать в речи предстоящие действия в общих чертах под непосредственным руководством взрослого.	1. Развивать умение принимать инструкцию и руководствоваться ей с направляющей помощью взрослого, без активного контроля с его стороны. 2. Развивать умение рассказывать о выполненных действиях последовательно в полном объеме, с помощью взрослого. 3. Развивать умение сопровождать речью собственные действия; формулировать речевые фразы последовательно, логично в соответствии с выполняемыми действия с помощью направляющей помощи взрослого. 4. Развивать умение формулировать в речи предстоящие действия в полном объеме с помощью взрослого.	1. Развивать умение самостоятельно выполнять задание, полностью руководствуясь заданной инструкцией. 2. Развивать умение самостоятельно рассказывать о выполненной деятельности, выделяя все ее структурные компоненты (цель, средства, последовательность выполнения). 3. Развивать умение самостоятельно сопровождать речью процесс выполнения задания, формулировать фразы четко, последовательно, точно в соответствии с совершаемыми действиями. 4. Развивать умение самостоятельно отражать в речи программу предстоящих действий в полном объеме (цель, средства необходимые для ее достижения, последовательность действий).
Форма организации деятельности с детьми	Индивидуальная	– В парах, – в группах по 3-4 человека, -индивидуальная форма в отдельных случаях.	– В малых подгруппах, – тройках, – парах

Роль педагога	Инициатива и активность полностью принадлежит педагогу	Контроль со стороны педагога от пошагового переходит к «точечному» т.е. взрослый помогает только там, где не справляется ребенок	Участие взрослого в деятельности ребенка сведено к минимуму, и проявляется преимущественно в уточняющих вопросах, побуждении к деятельности, положительном подкреплении
Вид помощи	Обучающая	– Организующая, – направляющая	– Стимулирующая, – подкрепляющая
Приемы, методы работы	– Речевой образец, – повторение, – прямые указания, – последовательные развернутые вопросы.	Проговаривание вслух, – наглядные схемы, – наводящие вопросы, – оценка деятельности ребенка в том числе и речевой деятельности.	– Уточняющие, конкретизирующие вопросы, \
Особенности деятельности детей	Деятельность осуществляется под непосредственным пошаговым руководством и контролем взрослого	Совместная деятельность со взрослым.	– оценка деятельности ребенка, – игровые упражнения, – решение проблемных ситуаций, – косвенные: советы, подсказки, исправления, замечания.
			Совместная деятельность с педагогом с постепенным переходом к самостоятельной деятельности.

Приложение Б

Деятельность педагога с детьми, имеющими критический уровень развития словесной саморегуляции

Этапы	Первый	Второй	Третий	Четвёртый
Задача	Формировать умение понимать речевую инструкцию и руководствоваться ей при выполнении деятельности под непосредственным контролем взрослого.	Формировать умение частично рассказывать о выполненных действиях под прямым руководством взрослого.	Формировать умение сопровождать речью собственными действиями, в варианте ответа на ряд последовательных вопросов взрослого.	Формировать умение выражать в речи предстоящие действия в общих чертах под непосредственным руководством взрослого.
Последовательность действий	1. Предъявление первой части инструкции (обозначается цель). 2. Повтор первой части инструкции ребенком. 3. Предъявление второй части инструкции (обозначаются средства). 3. Повтор второй части инструкции ребенком. 4. Предъявление третьей части инструкции (обозначается последовательность действий). 5. Повтор третьей части инструкции ребенком. Предъявление инструкции целиком. Повтор всей инструкции ребенком.	1. Речевой образец взрослого. 2. Поэлементное предъявление речевого образца в сочетании с вопросами и ответами ребенка. 3. Последовательные вопросы ребенку, о содержании проделанной деятельности.	1. Предъявление последовательных вопросов ребенку, о содержании его деятельности. Если ребенок не может ответить на вопрос, то взрослый следует следующим образом: 1. Предъявляется образец ответа. 2. Повтор речевого образца ребенком.	1. Предъявление речевого образца целиком. 2. Предъявление речевого образца по частям, в сочетании с вопросами к ребенку. 3. Последовательные вопросы ребенку, на осознание планируемых действий.

Приложение В

Деятельность педагога с детьми, имеющими низкий уровень развития словесной саморегуляции

Этапы	Первый	Второй	Третий	Четвертый
Задачи	Развивать умение принимать инструкцию и руководствоваться ей с направляющей помощью взрослого, без активного контроля с его стороны.	Развивать умение рассказывать о выполненных действиях последовательно в полном объеме, с помощью взрослого.	Развивать умение сопровождать речью собственные действия; формулировать речевые фразы последовательно, логично в соответствии с выполняемыми действиями с помощью направляющей помощи взрослого.	Развивать умение формулировать в речи предстоящие действия в полном объеме с помощью взрослого.
Методические приемы	1. Повторение инструкции детьми по частям. 2. Проговаривание инструкции вслух целиком для другого. 3. Схематичное изображение содержания инструкции. 4. Контроль деятельности по результату, в варианте «взрослый – ребенок», «ребенок – ребенок».	1. Использование наглядных схем. 2. Применение речевых шаблонов, клише. 3. Работа с оценочными картами – схемами. 4. Взаимопроверка при работе в парах.	1. Проговаривание в громкой речи (при индивидуальной работе). 2. Проговаривание действий для другого при работе в парах. 3. Проговаривание в громкой речи «по цепочке». 4. Проговаривание шепотом, выполняемых действий при работе в малых подгруппах. 5. Проговаривание про себя.	1. Схематичное изображение предстоящих действий с последующим их проговариванием вслух. 2. Проговаривание предстоящих действий вслух с опорой на наглядные схемы. 3. Введение ограничений: нельзя приступать к работе пока не расскажешь о предстоящих действиях в полном объеме. 4. Использование карт-схем. 5. Включение в игровую деятельность «ирг-ходилок», модифицированных игр типа «лото», «домино», где необходимо продумать последовательность действий для определенного задания.

Приложение Г

Деятельность педагога с детьми, имеющими средний уровень развития словесной саморегуляции

Этапы	Первый	Второй	Третий	Четвертый
Задачи	Развивать умение самостоятельно выполнять задание, полностью руководствуясь заданной инструкцией.	Развивать умение самостоятельно рассказывать о выполненной деятельности, выделяя все ее структурные компоненты (цель, средства, последовательность выполнения).	Развивать умение самостоятельно сопровождать речью процесс выполнения задания, формулировать фразы четко, последовательно, точно в соответствии с совершаемыми действиями.	Развивать умение самостоятельно отражать в речи программу предстоящих действий в полном объеме (цель, средства необходимые для ее достижения, последовательность действий).
Методические приемы	1. Повтор инструкции вслух в полном объеме. 2. Повтор инструкции вслух в полном объеме с опорой на схему. 3. Проговаривание инструкции шепотом для себя. 4. Промежуточный контроль деятельности в процессе выполнения задания. 5. Контроль деятельности по результату в варианте «ребенок – группа». 6. Контроль деятельности по результату в варианте самоконтроля. 7. Самоконтроль деятельности с использованием принципа «уровневого» оценивания. 8. Использование игровых приемов с введением роли «ведущего». 9. Произнесение инструкции для другого при работе в парах.	1. Наглядные схемы. 2. Составление схем. 3. Включение игровых приемов с использованием элементов соревнования.	Сопровождение речью процесса выполнения задания.	1. Выполнения задания по замыслу в разных видах деятельности. 2. Использование игровых заданий в которых отсутствует один из компонентов деятельности. 3. Решения проблемных ситуаций, где у героя возникает проблема из-за недостатков в планировании. 4. Анализ и обсуждение проблемных ситуаций из повседневной жизни в детском саду.

